Universidad Nacional de Jujuy
Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales
Doctorado en Ciencias Sociales

Título: ***Jujuy, Arrabio y Cultura. Altos Hornos Zapla: Desarrollo Industrial, Educación y Trabajo en el Distrito Durante el Peronismo Clásico (1943-1955)***

Tesis para aspirar al grado de Doctor en Ciencias Sociales

Autor:

Prof. Valeria Daniela Macía

(UNJu- CONICET- CICNA)

Director de Tesis:

Dr. Jorge Kulemeyer

(UNJu-CICNA)

Co- Director de Tesis:

Dr. Daniel E. Yépez

(UNJu- UNT)

San Salvador de Jujuy
Noviembre de 2025

Índice

Primera Parte 14

Capítulo I. Introducción a la investigación 15

Tema: Desarrollo de la educación e instrucción pública en Palpalá (Jujuy) durante el peronismo clásico (1943-1955). 15

Sub-tema: El centro siderúrgico Altos Hornos Zapla, Estado, Iglesia y Educación, elementos estructurantes de la sociedad de la época. 15

Construcción del Objeto de Estudio 15

Relevancia de la Investigación 21

Estado de la Cuestión 23

Objetivos de la Investigación 24

Objetivo General 24

Objetivos Específicos 24

Hipótesis Orientadora 25

Capítulo II. Recaudos Teórico Metodológicos 25

Marco Teórico 25

Instrucción pública y educación 25

Educación Popular 27

Educación Integral 27

Sujeto que Aprende 28

Aprendiz en el Discurso sobre la Formación para el Trabajo 28

Conceptos Gramscianos 29

Industria 31

Marco Metodológico 32

Las Historias en las que Abreva la Presente Investigación 32

El Método Histórico 33

La Preceptiva Historiográfica 33

Técnicas de recolección de datos 34

Entrevistas 34

Entrevista con video 34

Entrevista personal de corte biográfico 37

La fotografía como fuente histórica 37

Técnica de análisis y procesamiento de datos 42

Nota Metodológica: Fuentes Audiovisuales y Patrimonio 45

Segunda Parte 47

Capítulo III. Resultados Obtenidos, Análisis, y Discusión (Pasado) 48

Breves referencias en torno al contexto económico, histórico- social, político, educativo y cultural de la época y su incidencia en el distrito 48

Panorama de la economía y la sociedad de la región y su relación con la siderurgia 51

Industria Minera 54

Datos del censo industrial de 1946 60

Agroindustria azucarera 61

Industria manufacturera de madera 64

Establecimientos industriales en 1947 66

Desarrollo de la Siderurgia Argentina y creación del Polo Siderúrgico Altos Hornos Zapla en Palpalá (Jujuy) 69

Papel de A.H.Z. en el Plan Siderúrgico Nacional 76

Retorno al orden conservador, alianzas, enfrentamientos y consensos 76

Vínculo entre educación y trabajo 89

Pormenores de la puesta en marcha de AHZ 91

La figura de Savio en Palpalá 101

Relaciones entre la educación para el trabajo y el sistema educacional . 106

Historia sobre la formación de oficios en Argentina 106

Los jesuitas y la formación de oficios de los indígenas guaraníes en el norte 106

Antecedentes en el siglo XVIII 118

Esfuerzos realizados en el siglo XIX 119

Escuela de Enseñanza Industrial 119

El siglo XX y la formación para el trabajo 127

La Propuesta de Reforma Educativa de Osvaldo Magnasco en 1900 . 128

Antecedente de la formación técnica en la década del 30 en Jujuy 131

Universidad Popular Argentina de Tilcara 131

Antecedentes de las UP en Europa 139

Universidad Popular de Rodding “Escuela Superior Popular (folkehøjskøle)” 139

Inglaterra y la Extensión Universitaria en el Siglo XIX..... 141

El Ruskin College, de Oxford (Inglaterra): Un Modelo de Formación Obrera 143

La Experiencia en Otros Países de Europa..... 144

Las UP en Francia..... 144

Las Experiencias de Universidades Populares en el Continente Americano 150

Universidades Populares en Argentina: Orígenes más allá de la Reforma del 18 152

Heterogeneidad de las Universidades Populares Argentinas..... 153

Tilcara, conectividad en la Quebrada. Resonancias del Ferrocarril..... 165

Economía y Sociedad: Villa Veraniega y Precariedad Local 167

Actividades económicas 168

Universidad Popular Álvarez Prado: Un Estudio de Caso en Tilcara- Jujuy 170

Creación..... 173

Plantel Docente y el Consejo Superior: Red de Actores Locales y Externos 176

Una Existencia Precaria: Tensión entre Autonomía y Dependencia 179

Actores, Ideas y proyectos 180

Retiro de la subvención 181

La formación en oficios en el primer peronismo (1943-1955)..... 182

Contexto Político e Ideológico de la Década de 1930 187

El Resurgimiento de la Influencia Religiosa en la Educación 188

Bases Materiales del Peronismo: Industrialización y Nueva Clase Obrera 189

Perspectivas Teóricas sobre la Función de la Escuela..... 192

La Escuela como Dispositivo de Disciplina 192

El ser nacional, concepciones y matrices del sujeto que enseña y sujeto que aprende. Genealogía de una contradicción interna..... 194

El Diseño de la Instrucción Pública y el Sujeto Ineducable 197

Contextualización socioeducativa y el proyecto civilizatorio..... 204

El indígena en la escuela moderna: entre la integración subalterna y la exclusión 206

Discriminación estructural en la educación rural: una mirada desde el informe de Bialet Massé..... 208

Infancias indígenas y obstáculos para la escolarización..... 209

Currículum formal y currículum en la acción 210

Más allá del aula: control social y clasificación de los cuerpos 211

Eugenesia y biotipología 213

¿Nociones y huellas eugénicas en Jujuy? Conexión entre eugenesia, biotipología y cultura física en la década de 1930..... 220

Tras la huella de rastros eugenésicos en las políticas peronistas 226

El caso Ramón Carrillo: salud pública, nacionalismo y biotipología 227

Otras figuras e instituciones con perspectiva eugenésica en el peronismo 228

Educación y salud en Jujuy (1930–1950): articulaciones tempranas 229

Campañas sanitarias y función social de la escuela 232

La niñez como objeto de políticas públicas y normalización biológica 236

La escuela jujeña entre 1930 y 1945 239

La escuela Jujeña en el año 1948 241

Educación y analfabetismo en Jujuy: tensiones entre expansión y exclusión 242

Matrimonios, cuerpos y normas: políticas de población en Palpalá (1940-1955) 247

Nuevos trayectos pedagógicos en el campo educativo nacional 251

La Formación Profesional y la Juventud Obrera: CNAOP 251

Misiones Monotécnicas y de Extensión Cultural de Residencia Transitoria. 256

Generalidades 258

Exigencia para ejercer funciones de Maestro de Enseñanza General en las Misiones Monotécnicas y de Extensión Cultural 260

Exigencias para ejercer como ayudante de taller 261

Creación de las Primeras 6 Misiones Monotécnicas (para varones) 261

Requisitos para acceder a esta oferta educativa paralela destinada a varones 264

Función social de las Misiones (varones y mujeres) 266

Becas 267

Alimentación de los alumnos 268

Creación de Asociaciones “Amigos de la Misión” 269

Enseñanza de la educación física en las Misiones 272

Enseñanza de la religión en las Misiones 276

Exclusión y compensación curricular 279

Misiones de Cultura Rural y Doméstica (para Mujeres): Discursos, Efectos y Paradojas del Aprendizaje de Oficios Femeninos en el Primer Peronismo 280

Programa de las Misiones de Cultura Rural y Doméstica 286

Misión Monotécnica y de Extensión Cultural N°25 300

Enseñanza de la Carpintería 300

Escuela Misión Monotécnica N° 69 303

Breve reseña histórica de la escuela 304

Escuela de Capacitación Obrera de la Nación N° 218 308

Requisitos para el ingreso a las Escuelas de la CNAOP 312

Breve reseña de la Escuela de Capacitación Obrera de la Nación N°218 315

Acta de inauguración de la Escuela en diciembre de 1954 319

Escuela profesional de mujeres N° 13 325

Zapla como centro de formación 330

Perfiles técnicos y la demanda de cualificación (1943-1955) 334

Vínculo entre la Universidad Nacional de Tucumán con la, por entonces, naciente empresa siderúrgica militar Altos Hornos Zapla (A.H.Z.) en la provincia de Jujuy 336

Ausencia de Educación Superior en Jujuy (1943-1958) 339

La Casa del Estudiante Jujeño: Acceso y Trayectorias Intelectuales ... 340

Creación de la Escuela de Minas 341

Otras Instituciones Colaboradoras y Evolución Institucional 345

Intervención Estatal y Fortalecimiento (1945-1946) 346

Creación del Instituto de Geología y Minería y Expansión Científica (1946) 346

Cambios Institucionales y Dependencia Académica (1947–1952) 347

Contexto Educativo y Social Pre-industrial: Palpalá en el Siglo XIX 348

Las Escuelas Primarias en el Siglo XIX 348

Expansión de las Escuelas Primarias (1910-1918) 350

Contextualización de Palpalá y A.H.Z. en Jujuy: Población y Conectividad (1947) 351

“En esa época Palpalá era un gran country” 352

El barrio obrero y un sentido muy dramático de la libertad 356

Vida obrera y justicia social 358

El espacio en Mina 9 de Octubre 361

Fundamento Ideológico: Entre la Iglesia y el Estado Justicialista. 362

Educación, disciplina y doble filo 363

Estratificación social. Territorio e identidad obrera 368

Pautas de funcionamiento de las relaciones de sociabilidad..... 369

Pirámide social en Palpalá..... 369

Breve crónica del camino de una familia que llega al barrio obrero de A.H.Z. 371

Gremio y la noción de Empresa-Estado..... 375

La Escuela Contenedora del peronismo y la Pedagogía de Síntesis..... 378

Dimensiones y características del Sistema Educativo en Jujuy 382

Escuelas primarias que funcionaban en el área de influencia de A.H.Z. . 382

La Escuelita Láinez- Nacional Nro. 34 386

La escuela N° 34 entre 1941 y 1955..... 389

Políticas públicas promovidas por el Estado nacional y aplicadas en el contexto provincial, específicamente en Palpalá, durante este período histórico 392

Políticas sanitarias 394

Visita presidencial 395

Creación de la Cooperadora “Senador Pérez” 396

Ayuda de A.H.Z. a la escuela..... 397

El comedor escolar..... 397

Escuela e iglesia 398

Año 1962, Fabricaciones Militares dona un nuevo edificio..... 401

Registro de acciones del peronismo y el disciplinamiento escolar 410

Escuela Nacional N° 37 412

Análisis de la Evolución Institucional (1912-1968) 413

Cronología de Hitos y Direcciones (1912-1968) 413

Escuela N° 152 “Alma Fuerte” – Villa obrera en la Mina 9 de octubre 416

Reconversión a Escuela Láinez y Crecimiento Institucional 420

El Rol de Altos Hornos Zapla en el Desarrollo Educativo y Cultural 425

La Escuela como un Faro de Luz: Alfabetización de Adultos (rol del cine) 426

La Villa Obrera, Migración y Nuevo Sujeto Político 432

La Cultura como Faro: Cine, Alfabetización y Villa Obrera 445

El Cine como Herramienta Pedagógica: Antecedentes y Debates 447

El Cine y Salvador Mazza en el Norte Argentino 453

La Institucionalización Peronista y el Cine Escuela Argentino 461

Discriminación Salarial y Segregación de Género en Altos Hornos Zapla: Un Análisis de la Fuerza Laboral Femenina (1957) 463

La Prohibición del Peronismo: La Circular N° 23 (1955) 469

Circular N°23 – Consejo General de Educación. S.S. de Jujuy, 30 de septiembre/55. 470

Desertificación y ocaso del enclave social 473

Capítulo 4. Conclusiones y recomendaciones 476

1. Políticas Educativas y Relaciones de Poder (Objetivo Específico 1) ... 476

2. Educación, Desarrollo Productivo y Saberes Técnicos (Objetivo Específico 2) 477

3. Supuestos Filosóficos, Ideológicos y Pedagógicos (Objetivo Específico 3) 477

Respuesta al Problema Central y Discusión de la Hipótesis 478

Aportes Teóricos y Posicionamiento 479

Aporte Conceptual: El "Enclave Social-Industrial" y el Sujeto Doblemente Disciplinado 479

Inserción en Marcos Teóricos 481

Discusión de Antecedentes y Futuras Investigaciones 481

Sugerencias de Intervención Profesional 482

Valoración General del Proceso 482

Referencias 484

Anexo I 516

Apéndice 520

Apéndice I: La Universidad Nacional de Tucumán y las provincias del noroeste. Primer documental de su cineteca 521

Apéndice II: Decreto N°11.702 – Bs. As., 25/07/55. – Expte. N°66.256/55 . 524

Apéndice III: Transcripción Foja 3 y 4- Exte. No. 978, Letra V, Folio n° 266/1954. 526

Apéndice IV 527

Apéndice V: Datos de Formación y Personal de Altos Hornos Zapla 530

Apéndice VI- Fuente intelectuales y de Gestión 532

1. Nota de la Comisión Administradora de la Casa del Estudiante Jujeño (marzo de 1945) 532

Apéndice VII: Escudo de la Universidad Nacional de Tucumán 536

Apéndice VIII: Estructura, Dependencia Académica y Expertos del Instituto de Geología y Minería (1943-1952) 537

1. Cronología de la Evolución Institucional (1943-1952) 537

2. Plantel Inicial de la Escuela de Minas (Abril 1943) 538

Apéndice IX: Datos Demográficos e Infraestructura de AHZ 539

1. Evolución Poblacional de Palpalá (1895-2010) 539

2. Obras Civiles Iniciales de AHZ (Acta N° 126, 30 de diciembre de 1943) 540

Apéndice X: Análisis Visual y Materialidad de las Ruinas (Mina 9 de Octubre) 541

Evidencia Visual de la Transformación 541

Conclusión del Análisis Material 544

Consentimiento informado 546

Primera Parte

Capítulo I. Introducción a la investigación

Tema: Desarrollo de la educación e instrucción pública en Palpalá (Jujuy) durante el peronismo clásico (1943-1955).

Sub-tema: El centro siderúrgico Altos Hornos Zapla, Estado, Iglesia y Educación, elementos estructurantes de la sociedad de la época.

Construcción del Objeto de Estudio

Esta tesis es el resultado de una investigación que tiene como objetivo aportar a la comprensión del sistema educativo y el sistema de relaciones desarrolladas entre el Estado Nacional y Provincial, el centro siderúrgico Altos Hornos Zapla y la Iglesia, desde la perspectiva del desarrollo de la educación e instrucción pública en la localidad de Palpalá (provincia de Jujuy) durante el peronismo histórico (1943-1955).

El punto de partida de esta investigación es la constatación de que la Historia de la Educación Regional es un área disciplinar poco explorada en el noroeste argentino, y de manera especial, en la provincia de Jujuy. Al iniciar la búsqueda bibliográfica sobre este recorte del pasado educativo, se evidencia que el tema aparece de forma tangencial, subordinado a otras temáticas históricas, sin un análisis sistemático que reconstruya sus aspectos más significativos. En este sentido, la presente propuesta se propone investigar un campo peculiar de la historia de la educación regional, vinculado a la emergencia de nuevas expresiones educativas orientadas a la formación técnica y de oficios, en el contexto de la radicación de una empresa que transformó un pueblo rural en un pueblo-fábrica.

Dichas expresiones educativas estuvieron fuertemente enmarcadas en un contexto de desarrollo industrial provincial y regional. Como señala Boto (2012), ya existían en Jujuy otras empresas modernas como Mina Pirquitas (1933) y Mina Aguilar (1936), además de los pueblos-fábrica de la industria azucarera como Ledesma, La Esperanza y La Mendieta en las "tierras bajas" (p. 27). Este término, como explica Sarra (2019), refiere a la región de las yungas. “Desde la perspectiva guaraní, lo alto y lo bajo sirven para pensar paisajes provinciales (cerros/yungas) y alteridades regionales, pero también relaciones al interior mismo de las yungas” (p. 79). La industria azucarera, consolidada desde fines del siglo XIX, fue una de las más importantes para la provincia, canalizando su producción hacia los mercados nacionales (Teruel et al., 2006, p. 447).

Sin embargo, las características de la mano de obra en los ingenios diferían de las que demandaría la siderurgia. El mercado laboral azucarero era marcadamente estacional y se conformaba por un mosaico étnico y social diverso, donde, como explica Campi (2009), "no era lo mismo ser peón criollo o trabajador chiriguano, que soldado mataco. Las tareas que se asignaba y las retribuciones que recibía cada grupo respondían estrictamente a su diferenciado estatus " (p. 266). La conformación de un mercado de trabajo "libre" fue un proceso lento, que combinó la coacción con el estímulo monetario, especialmente atractivo para los campesinos empobrecidos (Teruel et al., 2010, p. 450).

Los cambios significativos a favor de los trabajadores se consolidaron en la legislación argentina a partir de la década de 1940, aunque existieron luchas y antecedentes previos. El gobierno de Hipólito Yrigoyen, por ejemplo, impulsó proyectos de ley de salario mínimo y un Código del Trabajo en 1921 (Rougier & Odisio, 2017, p. 8). En Jujuy, recién con el Código Rural de 1915 y la Ley provincial

Nº 682 de 1925 se estableció el tipo de jornal, el descanso dominical y la jornada de 12 horas (Yépez, 2004, p. 29).

Por otro lado, en una nota periodística brindada por Vilar, (2020), puede identificarse otro antecedente a favor de los trabajadores, lo instalan migrantes españoles que huyen de España por su actividad política, algunos de ellos marxistas que formaron en un primer momento, las sociedades de Socorros Mutuos que formaron: “gremios, con intereses como la jornada laboral de ocho horas, mejoras del salario, no al trabajo de la mujer, no al trabajo nocturno y a destajo. Son las primeras ideas del sindicalismo que van a introducir los europeos” (Vilar, citado en García,2020).

Incluso el aguinaldo tiene un antecedente jujeño: en 1924, el gobernador Benjamín Villafañe promulgó una ley que lo otorgaba al personal del servicio público, 21 años antes de que el gobierno de Edelmiro Farrel, con Juan Domingo Perón como Secretario de Trabajo, lo instituyera a nivel nacional por decreto en 1945 (Diario Conclusión, 2017).

Hasta ese momento, el escaso proletariado generado por los ingenios estaba vinculado a un capitalismo agrario que Pucciarelli (1986) define como atrasado, deformado y dependiente, un "apéndice agrario" en el mercado internacional (p. 37).

En Jujuy, como en otras latitudes del país, se dio el fenómeno social de trabajador golondrina que generaba desplazamientos de población en épocas de cosechas, dada la necesidad de zafreros, que trajo como consecuencia una intensa búsqueda de mano de obra por parte de los ingenios.

Distinto a lo que pasaba en otras regiones como la pampeana, en el caso de esta última todos los años se armaba un dispositivo para atraer la fuerza de trabajo, como describen Gresores et al. (2017) “aunque por lo general éste era eficaz y

lograba absorber a una multitud de trabajadores provenientes de los núcleos urbanos y hasta migrantes europeos en coyunturas críticas, todo el sistema temblaba (pág. 142)” , tanto los trabajadores europeos como aquéllos provenientes de distintos grupos urbanos concurría libremente a estas ofertas de mercado de trabajo.

La producción azucarera adolecía de una crónica escasez de mano de obra, lo que obligaba a los ingenios a organizar expediciones al Chaco para reclutar trabajadores, principalmente de la etnia Mataco (hoy conocida como Wichí), como documentó el inspector José Elías Niklison (1917) en su informe. Niklison describe condiciones de trabajo brutales, "de sol a sol, sin tregua, sin descanso alguno, bestialmente" (p. 70), comparando la situación con la esclavitud. Este sometimiento era la culminación de un largo proceso de opresión que, tras la crisis del mercantilismo colonial, transformó el Chaco en una *terra incognita* abierta a la conquista militar y la explotación laboral (Santamaría y Lagos, 1992, p. 77).

En relación a lo que menciona el inspector sobre el trabajo sin recompensa, símil al trabajo esclavo, demuestra que las formas de explotación precapitalistas no desaparecieron con la irrupción del mercado capitalista, los originarios siguieron siendo explotados, marginados y maltratados.

Cabe señalar que existe un conflicto con el gentilicio Mataco entre los académicos, en el presente trabajo se lo utiliza para hacer referencia a las corrientes historiográficas y autores que con ese nombre los identifican, para empezar, se dirá que: “Mataco” es la palabra con que los españoles de la conquista del chaco, los criollos de la colonización y los etnógrafos de ese siglo nombraron a ciertos grupos que compartían, en términos generales, una lengua y un carácter (ethos) cultural común” (De la Cruz, 1997, p. 8) . El mismo autor explica que inicialmente eran diversos los gentilicios con los que se nombraba a estas personas “Abuchetas,

hueshuos (o vejoces), pesatupés, mataguayos, pelás, matacos, matucos, noctenes, entre tantos otros, terminaron siendo “matacos”, a secas y sin distinciones. Ellos, los españoles, los compararon con animales del monte, probablemente de allí “mataco”, “mulita””. (De la Cruz, 1997, p. 8)

En un intento reivindicativo, en la década de 1980 se dio algo así como la fiebre del indigenismo que impuso, “el uso de la palabra “wichi” por sobre “mataco”, “matacos transformados en wichi por una ley[1] y el deseo de no contrariar a quienes los apoyaban en esa época, llevó a valiosas consideraciones” (De la Cruz, 1997, pág. 8).

Habiendo realizado las aclaraciones pertinentes, se dirá que, por otro lado, en el marco del incipiente desarrollo industrial, se hizo necesario replantear la relación entre educación y trabajo, una oferta que no aparecía con fuerza en los modelos educativos tradicionales del distrito (Zerpa, 2016). La emergencia de un proletariado de origen industrial, nutrido por población de las tierras altas, valles y migrantes de países limítrofes, promovió cambios sociales profundos. Este "nuevo actor social", concentrado en las áreas industriales, se convertiría en el protagonista del período que se inicia en 1943 (Lucero, 2015, p. 10).

El Peronismo (1946-1955) rompió con el modelo agroexportador e impuso un modelo industrialista, consolidando en Argentina lo que se conoció como Estado de Bienestar. Esta versión de capitalismo de Estado, (Drake, 1982; Rein & Rein, 1996), puso énfasis en el desarrollo de las economías regionales.

Con este fin, en Argentina en el período de estudio seleccionado se diseñó un programa industrialista, poniendo énfasis en el desarrollo productivo de las

[1] La ley a la que refiere es la 426/84, de Formosa, que lo que hace es proclamar la existencia de tres etnias en la provincia: los tobas, los pilagá y los wichi.

economías regionales y en la explotación de la minería, la siderurgia e hidrocarburos estratégicos como el petróleo, con capitales nacionales.

El caso de los Altos Hornos de Zapla en Jujuy, es el más claro del Noroeste Argentino de ese tiempo, en concordancia con la apertura de los Talleres Ferroviarios de Tafí Viejo en la provincia de Tucumán, y la explotación petrolera, a partir de las empresas Standard Oil y la estatal Yacimiento Petrolífero Fiscal[2] que se produjeron en la zona de Tartagal (Salta) entre los años 1920-1940. Lo antedicho no sólo detuvo las corrientes migratorias internas, desde las provincias hacia el centro neurálgico del país (Buenos Aires), sino que fue conformando un nuevo tipo social de asalariado poco frecuente hasta entonces en estas latitudes del país interior, no solo desde el plano laboral-sindical, sino también desde el pedagógico-cultural, a través de la educación impartida en escuelas fábricas, nocturnas y misiones monotécnicas.

Este complejo escenario histórico-social nos lleva a formular la siguiente pregunta central de investigación:

¿Cómo fue el sistema de relaciones desarrolladas entre el Estado Nacional y Provincial, el centro siderúrgico Altos Hornos Zapla y la Iglesia católica, desde la perspectiva del desarrollo de la educación pública en la localidad de Palpalá (provincia de Jujuy) durante el primer peronismo (1943-1955)?

De esta pregunta principal, se desprenden los siguientes ejes de indagación:

Relaciones Institucionales y Políticas Públicas: ¿Cómo fueron las políticas públicas educativas promovidas por el Estado Nacional, por la Provincia y otros actores sociales en Palpalá? ¿Qué vínculos existieron entre las transformaciones educativas y la irrupción del Polo Siderúrgico Zapla?

[2] En adelante Y.P.F.

Educación, Trabajo y Desarrollo Productivo: ¿Cuál fue la relación entre la creación del polo siderúrgico y las nuevas expresiones educativas? ¿Cómo se vincularon la educación, el desarrollo productivo y el mundo del trabajo emergente en la región?

Marco Ideológico y Sujetos Pedagógicos: ¿Qué supuestos filosóficos, ideológicos y pedagógicos orientaron el proceso educativo de la época? ¿Qué concepciones de sociedad, patria, Estado-nación, docente y alumno se promovieron?

Legado Histórico y Patrimonial: ¿Qué tradiciones y rasgos educativos y productivos de aquella época subsisten en el imaginario colectivo de Palpalá? ¿Qué acervo patrimonial, histórico-cultural y educativo posee la localidad respecto a este período?

Relevancia de la Investigación

La relevancia de esta tesis se sustenta en tres pilares: empírico, teórico y social.

Relevancia Empírica: La investigación propone un estudio pormenorizado de fuentes primarias y secundarias en archivos y repositorios documentales de Jujuy. La originalidad radica en el trabajo heurístico sobre repositorios documentales, incluyendo archivos familiares de Palpalá, para recuperar material olvidado y construir una producción político-educativa centrada en la localidad, aportando al resguardo de su acervo patrimonial.

Relevancia Teórica: Atendiendo a los antecedentes, se evidencia un vacío conceptual sobre el tema. La carencia de versiones histórico-pedagógicas que hayan interpretado de forma fundada el objeto-problema seleccionado, hace que este trabajo sea una contribución a un campo insuficientemente explorado. Uno de los problemas teórico-epistemológicos es que, si bien existe abundante material sobre la historia de

la educación en Argentina, son escasos los que abordan las especificidades de las micro-historias "periféricas". Se utiliza aquí el término periférico en un doble sentido: geográfico-económico, en referencia a la lejanía de Jujuy respecto al centro agroexportador pampeano y los centros de poder político; y académico-historiográfico, respecto a las narrativas históricas nacionales que han invisibilizado las particularidades regionales. Desde este punto de vista, la tesis apunta a reafirmar la importancia y vigencia de las micro-historias regionales, como una forma eficaz de dotar a la disciplina de otra óptica con que leer los procesos discursivos y constitutivos de la educación. No se trata de elaborar historias de pago chico o una crónica provinciana, ni caer en la tensión de lo regional versus lo nacional, sino de dar cuenta de determinadas dinámicas más específicas, distintas de las nacionales o no, y contemplando que la historia regional de la educación puede dotar de densidad conceptual y teórica a las historias nacionales de la educación que circulan en la academia.

Se trata también de ser hacedores de nuestro propio relato histórico-educativo, refutando (o consolidando algunas veces en ciertas cuestiones puntuales) las versiones esencialistas y totalizadoras, dado que regiones con similares estructuras productivas, transitaron por procesos sociales y educativos disímiles.

El tema adquiere mayor significatividad porque su análisis obligó a revisar una etapa bisagra para la Argentina: el Peronismo, tema que invita a la reflexión (y a la investigación).

Relevancia Social: Por último, surgió un interrogante con respecto a las fuentes del problema, y el motivo que inspira la elección del tópico. Se dirá que respondió principalmente a inquietudes personales, en las que se conjugó lo vital, dado que a partir de la tesis se pudo recuperar parte de la historia de quien escribe,

como un deseo de que la presente investigación quede como un documento que será parte de la herencia inmaterial de la comunidad que podría pasar de una generación a otra. Estudiar el pasado educativo reciente de Palpalá ayudará a interpretar las claves del presente, beneficiando a sus pobladores al reivindicarlos como sujetos históricos, sociales y culturales, protagonistas de su propia historia.

Estado de la Cuestión

Para dimensionar la originalidad y pertinencia de esta investigación, es necesario revisar los estudios previos que han abordado, directa o indirectamente, las temáticas que aquí se entrecruzan. Como se mencionó, la construcción del estado actual del conocimiento sobre el tema permitió evidenciar un vacío conceptual.

Existen obras que contextualizan el Jujuy de la época, como *Síntesis de la Historia Cultural de Jujuy. 1870–1970* de Gómez Rubio (1977) o *Jujuy en la Década del 50* de Solís (1998). Una referencia fundamental es la tesis doctoral de Boto (2014), *"Mundo del trabajo y vida cotidiana en torno a la empresa siderúrgica Altos Hornos Zapla, 1944-1964"*, que, si bien desarrolla la historia de la empresa y su influencia en la vida cotidiana, solo realiza una breve mención al plano educativo.

Otros antecedentes provinciales relevantes son el trabajo de Kindgard (2001) sobre los orígenes del peronismo jujeño y la crisis del poder azucarero; la tesis de Jerez (2011) sobre las políticas sociales de vivienda del peronismo en San Salvador de Jujuy; y los estudios sobre educación técnica de Coca (2003) y Zerpa (2017).

A nivel nacional, se observa la misma carencia de versiones que ahonden en las especificidades de la educación en Jujuy. Obras monumentales como la de Tedesco (1986) o la colección dirigida por Puiggrós (1990-1997) han realizado importantes esfuerzos por desarrollar la Historia de la Educación en Argentina. Sin embargo, en tomos clave como *La educación en las Provincias y Territorios*

Nacionales (1885-1945) (Puiggrós & Ossana, 1993) o *Peronismo: Cultura política y educación (1945-1955)* (Puiggrós & Bernetti, 1993), Jujuy no figura, o las referencias son mínimas.

Esta investigación se inscribe en la línea de trabajo desarrollada desde la Cátedra de Historia de la Educación Argentina y Latinoamericana de la UNJu, dirigida por el Dr. Yépez, que ha producido obras fundamentales sobre los orígenes y consolidación de la instrucción pública en Jujuy a fines del siglo XIX y principios del XX. Estos trabajos constituyen la base empírica y conceptual más relevante para la presente tesis.

Objetivos de la Investigación

Objetivo General

Aportar a la comprensión del sistema educativo de la época y el sistema de relaciones desarrolladas entre el Estado Nacional y Provincial, el centro siderúrgico Altos Hornos Zapla y la Iglesia, desde la perspectiva del desarrollo de la educación pública en la localidad de Palpalá (provincia de Jujuy) durante el período 1943-1955.

Objetivos Específicos

1. Describir y analizar las políticas públicas educativas y las relaciones políticas entre el Estado Nacional, Provincial, las Fuerzas Armadas y la Iglesia en materia educativa y social en Palpalá.
2. Examinar la relación entre educación, desarrollo productivo y mundo del trabajo emergente, indagando los vínculos entre la creación del Polo Siderúrgico Zapla, las transformaciones educativas y la circulación de saberes técnicos.
3. Interpretar los supuestos filosóficos, ideológicos y pedagógicos que orientaron el proceso educativo, considerando las concepciones de sociedad, patria, Estado-Nación, y los roles de los sujetos que enseñan y aprenden.

4. Realizar aportes al conocimiento y resguardo del acervo patrimonial, histórico-cultural y educativo de Palpalá, revisando las tradiciones que subsisten en el imaginario colectivo.

Hipótesis Orientadora

A partir de comprender la educación como un proceso cultural superestructural, que opera como variable dependiente de las transformaciones históricas, sociales y económicas, el caso de Palpalá provee indicios de cómo la presencia de la empresa siderúrgica Altos Hornos Zapla, el Estado Nacional y la Iglesia actuaron como elementos estructurantes para el ordenamiento social. En este proceso, la educación y la instrucción pública aparecen como una matriz que cumple un rol central como vehículo de disciplinamiento de la población, prefigurando un ideal de ciudadano/a, niño/a, para cuya formación se requiere del proceso educativo.

Capítulo II. Recaudos Teórico Metodológicos

Marco Teórico

Instrucción pública y educación

El abordaje de esta investigación se centra en dos categorías teóricas fundantes: la **instrucción pública** y la **educación**. Si bien existen múltiples acepciones para ambos constructos, en este trabajo se adoptan las concepciones que se desarrollan a continuación, entendiendo que cada una trafica ideas políticas y semánticas particulares.

Uno de los inspiradores fundamentales del paradigma de la Instrucción Pública, Condorcet, depositaba en el siglo XVIII una confianza absoluta en la educación como instrumento para el progreso indefinido (Weinberg, 1989). En sus *Memorias sobre la Instrucción Pública*, Condorcet (1790) diferencia ambos conceptos: la instrucción, de carácter estatal, laico y centrada en el saber

sistematizado, asegura la libertad para la educación, que se desarrolla en otros ámbitos como la familia. Las ideas que trafica el concepto de instrucción son, por tanto, las de secularización y laicidad, aspectos que serían fuertemente criticados durante el período de estudio de esta tesis.

De manera pragmática, se puede entender la **educación** como el proceso de socialización primaria que ocurre en el seno familiar, y la **instrucción** como el proceso de socialización secundaria que incluye la cultura escolar. Alberdi (1964) ya establecía esta distinción, considerando la instrucción como un "derecho civil" a cargo de los sujetos y no una obligación del Estado, lo que planteaba una dicotomía entre educación popular y de élite (Pineau, 1998, p. 4).

Desde la visión de Alberdi (1964) la escuela instruye, en cambio la familia, la religión, la cultura, la sociedad, a las que Rousseau llamó educación de las cosas serían las que educan. Éstas últimas son la que perduran más en el inconsciente colectivo como aprendizaje, que lo que se enseña en las instituciones de saberes formales, donde el saber está sistematizado, éste es el considerado como instrucción, que a su vez coincide con la noción de Condorcet.

Para el análisis se utilizan ambos conceptos, partiendo de la afirmación de que, en el período comprendido entre la Revolución del 4 de junio de 1943, que, más allá de poner fin a un período de corrupción y fraude electoral, dio paso a una dictadura militar. Este proceso histórico fue el caldo de cultivo donde emergió la figura de Perón. De ese hecho que marcó un punto de inflexión para la historia argentina a la sublevación autodenominada *Revolución Libertadora* del 16 de septiembre de 1955, se observan persistencias de elementos de modelos anteriores, rupturas con algunos de ellos y la aparición de factores innovadores en la estructura académica del sistema

educativo organizado a fines del siglo XIX, que se fue consolidando en las primeras décadas del siglo XX.

Por otro lado, la escuela laica “fue objeto de fuertes críticas, entre ellas su “enciclopedismo” … También se cuestionaba el concepto de instrucción por tener una connotación muy estrecha y se proponía el de formación por ser más abarcador al involucrar intelecto, la personalidad y la voluntad” (Muiños, Ruíz, Schoo, & Ruiz, 2014, p. 178). El debate sobre enseñanza religiosa o laica estuvo presente en todo el período.

En el período que abarca desde 1943 hasta 1955, se observa una fuerte imbricación entre esta "educación de las cosas" y la educación sistematizada o instrucción.

Educación Popular

Durante el peronismo, el concepto de **educación popular** fue resignificado. A partir del trabajo de Marengo (1985) Dussel y Pineau intentan explicar dicho constructo teórico en el primer peronismo. Por un lado, se retomó el discurso de la Instrucción Pública con un énfasis en ampliar su acceso a los sectores sociales hasta entonces excluidos, asumiendo parte de la gramática normalizadora pero distanciándose en la cuestión de la laicidad (Dussel & Pineau, 1995, p. 126). Por otro lado, como explica Pineau (1998), el peronismo intentó una nueva definición del término, oponiéndolo a una "educación oligárquica" y rompiendo con los límites del modelo previo (p. 14). Esta nueva concepción, aunque ampliaba derechos, estaba marcada por una ideología oficial y la imposición de valores religiosos.

Educación Integral

Bajo la influencia del espiritualismo, se comenzó a hablar de una **educación integral** que abarcaba la formación intelectual, física y moral. La formación intelectual

se nutrió de contenidos nacionales, regionales y religiosos, en una amalgama donde figuras como Sarmiento y Rosas podían cohabitar en los libros de texto (Dussel & Pineau, 1995, p. 15). Este enfoque, con una visible vinculación con la Iglesia Católica, buscaba una homogeneización de las conciencias a través de valores como la justicia social, el patriotismo y la religión, continuando, a su vez, con los intentos de democratización del sistema educativo al incorporar a la clase trabajadora.

Más allá de las contradicciones señaladas, es un período en el que se continúa con los grandes intentos de democratización del sistema educativo, iniciados ya con la presidencia de Yrigoyen gracias a la incorporación de la clase media, luego con el peronismo se plantea la incorporación de la clase trabajadora al sistema educativo formal, a partir de una serie de transformaciones operadas en éste, para adecuarlo a las demandas políticas y sociales de los sectores populares y del modelo de educación planteado por el movimiento.

Sujeto que Aprende

Dentro del pensamiento pedagógico, han existido dos líneas para considerar al **sujeto que aprende**: aquellas que lo conciben como un objeto de sujeción, propias de las doctrinas tradicionales, y las que lo conciben como un ser con cualidades a potenciar (Yépez, 2002, p. 2). Este sujeto de la cultura escolar, como lo denomina Grosvenor (2015), es transformado por las prácticas y rutinas escolares que lo preparan tanto para la vida en la escuela como para el mundo laboral. Sin embargo, este sujeto, "sujetado" por el sistema, también es capaz de generar espacios para la crítica y la resistencia.

Aprendiz en el Discurso sobre la Formación para el Trabajo

Arata (2009) define al **aprendiz** como un sujeto pedagógico alternativo en formación en el mundo del trabajo. Aunque no existe una única fuente originaria para

definirlo, una indagación profunda debe ponderar el rol de la Compañía de Jesús en la formación del artesanado local durante el período colonial. La enseñanza de oficios atravesó tres grandes momentos: la transmisión oral en talleres durante la colonia, la aparición de contratos notariales en el virreinato, y la creación de Escuelas de Artes y Oficios por parte del Estado en el siglo XIX. Autores como Carli (2002), Puiggrós (1996) y Dussel y Pineau (1995) han analizado en Argentina la construcción de este sujeto, la tensión entre educación escolar y formación laboral, y el impulso a la educación técnica durante el peronismo.

Conceptos Gramscianos

Partiendo de una adecuación contextual necesaria del pensamiento eurocéntrico de Gramsci, se utilizan algunas de sus conceptualizaciones como herramientas de análisis. La noción de hegemonía es clave para comprender cómo el discurso pedagógico dominante, diseñado por la sociedad política peronista, transitó y se instauró en la sociedad civil. Como afirman Bernetti y Puiggrós (2006), "la hegemonía peronista construyó un Estado, un Partido y un Movimiento" (p. 122), estructurando un espacio político y social mediante un discurso que pretendía constituir una gran unidad de sentido.

El discurso y la ideología se encuentran íntimamente ligados. A diferencia de Marx, Gramsci elabora una definición positiva de la ideología, considerándola una fuerza material presente en la filosofía, la religión, el sentido común y el folklore (Leal, 2017). El discurso peronista se manifestó en textos escolares, cine, radio y afiches, donde los intelectuales "orgánicos" actuaron como constructores de consensos y valores en la sociedad civil (Monasta, 2001, p. 638).

El peronismo puede ser concebido como un bloque histórico: una unidad de fuerzas sociales y políticas diferentes (obreros, mujeres, ejército, burguesía nacional,

sectores católicos) que se mantuvieron unidas por una concepción del mundo hegemónica (Portelli, 1998, p. 119).

Finalmente, Siguiendo a Leal (2017) dicho con sus palabras, Gramsci sostiene que, para entender con precisión un determinado período histórico, es necesario conocer las particularidades de la articulación entre estructura y superestructura, es decir, del bloque histórico específico, lo cual varía no solo de una formación socioeconómica a otra, sino dentro de un mismo modo de producción. Para ello, estableció la variante tiempo histórico, prefiriendo siempre estudiar antes la estructura que su expresión superestructual en el contexto del conjunto de las relaciones sociales.

Atendiendo a esto se entenderá el devenir histórico en ciclos o procesos, en el caso particular de esta investigación, el período estudiado estuvo fuertemente marcado por una doble crisis:

a) un cuadro internacional, conmocionado por la crisis económica de 1929 y la Segunda Guerra Mundial, desarrollada entre 1939 y 1945, y sus consecuencias a lo largo de esos seis años, y el auge de los nacionalismos europeos. “Desde el estallido de la Segunda Guerra Mundial, en el año 1939, los acontecimientos que conmueven al mundo ofrecen una renovada coyuntura que vigoriza la producción nacional e imprime mayor fuerza y aceleración en el camino de la industrialización” (Malatesta, 2010, p. 27). En un mundo de posguerra conflictivo y, en un contexto en el que se produjo la expansión más grande del capitalismo estadounidense desde 1946 en adelante.

b) la grave crisis nacional, vivida a partir del golpe de Estado de 1930 y el de 1943, en una época de Argentina en la que crecía la importancia del ejército al definir situaciones políticas[3].

Se produce una crisis cíclica, de ajuste y reacomodamiento, que provocó cambios en el esquema tradicional, en especial en lo referente al modelo de Estado, del Estado del *laissez-faire*, de a poco y como acontecía en el resto del mundo capitalista empieza a aparecer el Estado Interventor. En las primeras décadas del siglo XX se trastocan los cimientos de la economía mundial; se gesta la aparición de un nuevo orden, luego de la crisis internacional del 30.

Esta crisis de fin de época del modelo tradicional liberal de estado, pone en jaque al modelo exportador agrario preanunciando, no sólo, la aparición de lo que luego se conocerá en Argentina como Estado Benefactor, sino también, la aparición de un pensamiento militar con poder ejecutivo industrialista con una fuerte presencia del Estado en la economía y en la política.

Crisis Cíclica y de Fin de Época son, entonces, dos categorías de análisis fundamentales que interactúan permanentemente en este estudio, al referenciar el comienzo y final del recorte histórico objeto de la indagación.

Industria

Otro concepto que aparecerá a lo largo de todo el escrito es el de industria, dado que es un vocablo con múltiples acepciones, para precisar el mismo se dirá que es: “Toda actividad o labor productiva que transforma materias, que modifica sus propiedades de manera tal que las hace aptas para el consumo bajo una forma

[3] Los militares argentinos lucharon por el crecimiento de la autonomía y el potenciamiento de su aparato. La lucha por la elaboración nacional del acero, que culminará en la creación de Fabricaciones Militares en octubre de 1941, en plena Década Infame consigna esta preocupación. Fue entonces que el *futuro general del acero,* Manuel Savio planteaba insistentemente al Congreso Nacional la necesidad de que la Argentina produjera el metal por una necesidad directamente militar, pero integralmente industrial. (Bernetti & Puiggrós, 2006: p. 18)

distinta a la que tenían antes de entrar en el proceso de elaboración" (Dorfman, 1986, p. 11).

Esa transformación de materias podrá ser en algunos casos más compleja, en otros más sencillo, lo fundamental para hablar de industria será la modificación de la materia prima, que sería el agregado de valor a las producciones locales. Bergesio y Golovanevsky (2012) explican además que: "La industria no puede ser homogénea en sus diferentes expresiones. Y por tanto en el conjunto de un país coexistirán ramas, sectores y regiones donde la industria adquiera diversos grados de complejidad, tecnificación y desarrollo" (p. 15).

Por último, se aclara que, al referirse a los pueblos originarios, se utiliza la terminología empleada en la época, considerando que términos como 'indios', 'indígenas' o 'aborígenes' reflejaban las connotaciones de poder de la época.

Así, la distinción entre "instrucción" y "educación", la resignificación peronista de la "educación popular" y la emergencia de un nuevo "sujeto que aprende", serán analizados a través de las herramientas gramscianas de hegemonía y bloque histórico, permitiendo una comprensión integral del fenómeno educativo en Palpalá.

Marco Metodológico

Para abordar las categorías teóricas previamente definidas, se diseñó una estrategia metodológica que combina diversas perspectivas y técnicas, adecuada a la naturaleza socio-histórica del objeto de estudio.

Las Historias en las que Abreva la Presente Investigación

Esta tesis se inscribe en el campo de la **Historia de la Educación Regional**. Su complejidad exigió la consideración de diversas perspectivas, acudiendo a la historiografía, la memoria y la historia oral, además de fuentes editas e inéditas. Desde un enfoque interdisciplinario, se interactuó con la Filosofía, la Antropología y

la Sociología de la Educación, así como con la Historia Social, Cultural y la Nueva Historia Intelectual. Se adhirió al paradigma crítico-dialéctico, concibiendo la realidad como un momento histórico único y complejo, buscando no solo interpretar el entorno, sino también actuar sobre él, en línea con la concepción de Freire (1987) de la educación como "praxis, reflexión y acción del hombre sobre el mundo para transformarlo" (p. 7).

El Método Histórico

Para la construcción del conocimiento, se apeló al planteo de Rojas Soriano (1990), quien distingue tres niveles interconectados: el **descriptivo** (basado en el contacto con los fenómenos), el **conceptual** (elaboración de ideas a partir del material empírico) y el **teórico** (establecimiento de conexiones abstractas para explicar la realidad).

La Preceptiva Historiográfica

Se siguió el proceso propuesto por Gaos (1974), que incluye las operaciones de **heurística** (búsqueda y crítica de fuentes), **hermenéutica** (interpretación) y **arquitectónica** (estructuración y exposición del conocimiento). A esto se sumó una cuarta fase: la **exposición y difusión** de los hallazgos.

La etapa **heurística** se desarrolló de forma permanente entre abril de 2017 y diciembre de 2022, articulando un momento erudito (consulta de bibliografía y repositorios) y uno diagnóstico (ordenamiento y sistematización de fuentes). Se trabajaron fuentes orales, materiales, escritas e historiográficas, combinando técnicas cualitativas con el análisis cuantitativo de estadísticas escolares y demográficas.

La etapa de **crítica o hermenéutica** fue la fase de análisis e interpretación de los datos, donde los aportes de la hermenéutica de Gadamer (1993) fueron

fundamentales para comprender que todo conocimiento es una constante interpretación que parte del propio horizonte del investigador.

Técnicas de recolección de datos

Entrevistas

Las entrevistas contribuyeron a mostrar distintas posiciones políticas y/o ideológicas, además de las emociones, de cada entrevistado. Las mismas se llevaron a cabo en momentos diferentes, luego de la consulta a diversos archivos, como el archivo escolar de la Escuela Córdoba, ex Escuela Nacional N°34, la Biblioteca Paleari y la consulta al Archivo General de la Nación.

La realización de las entrevistas obedeció a que se consideró fundamental recuperar vestigios de la trama vital de los entrevistados. Resultó de inestimable valor acceder a las vivencias de testigos presenciales de aquella época.

Se accedió a las entrevistas con una buena cantidad de datos manejados, que fueron ordenados cotejando la información documental con las memorias y recuerdos de los informantes, el encanto y la simpatía que el trabajo despertó en los entrevistados, posibilitó el acceso a álbumes fotográficos familiares, privados, que sin dudas enriquecieron el análisis y posibilitaron una lectura más profunda de la trama histórica, relatos y memorias que se convirtieron en fuentes invaluables para la investigación.

Entrevista con video

Se realizó, sólo una de las entrevistas con filmación incluida, vale la pena mencionar algunos obstáculos encontrados en este tipo de registro. Por ser un video en alta definición, demandaba mucho espacio de almacenamiento, por este motivo se realizó sólo una de las entrevistas a través de la grabación en video que se adjunta en el repositorio documental de la tesis. Al principio, para la entrevistada resultó

intrusivo encontrarse con las cámaras, pese a que ya se le había advertido que así sería, con el pasar de los minutos se desenvolvió cada vez más naturalmente.

Antes de la entrevista se tomaron una serie de recaudos, acordando un encuentro previo con la entrevistada para informarle que sería filmada, para firmar el consentimiento informado[4] y se le comentó que le mostraríamos algunas fotos, ella llegó al horario acordado, antes pasó por la peluquería, porque deseaba que el video quedara para sus nietos. Ese primer encuentro sirvió para ganar confianza, la entrevistada eligió el sitio donde se realizaría la filmación.

El día acordado se realizó la entrevista controlada, apenas llegó se ubicó en un sillón, frente a una mesa donde había una serie de fotos y revistas desplegadas.

Entrevista controlada

Se programó la entrevista, se preparó y acondicionó el espacio, iluminación, sonido, fotografías, grabador y cámara. Siguiendo a Roca (2004) el término entrevista controlada se utiliza para:

> Referirnos a trabajos realizados en circunstancias totalmente programables, donde la persona que será cuestionada se encontrará en un emplazamiento fijo y además se puede contar con todas las facilidades para cumplir a la perfección los tres aspectos, incluida la posibilidad de utilizar iluminación artificial. (p. 237)

Los tres aspectos a los que refiere la mencionada autora son el encuadre, luz y el sonido, en pocas palabras este tipo de entrevista es aquella realizada al interior de un inmueble, cabe señalar que para la ejecución de la misma estuvo la entrevistadora, la entrevistada y dos asistentes. Cabe señalar que en ese momento

[4] Ver anexo 1

gracias a que desarrollaba mi Beca Doctoral en un Centro de Investigación me prestaron los equipos para llevar adelante esta grabación y filmación.

Este diálogo resultó particularmente rico dada la utilización de detonadores de la memoria, término usado por Roca (2004):

> El testimonio es de por sí una fuente muy rica, pero cuando lo sumamos a la imagen puede ir más allá. Pensemos en aprovechar las fotografías trabajándolas en conjunto con los entrevistados, que sean ellos quienes aporten información a partir de su propio recuerdo y análisis. Para hacerlo es pertinente ante todo que quienes llevan la fotografía las conozcan lo más posible, y después luego que las preparen adecuadamente, que se haga un análisis previo al que hará el entrevistado, de esta manera el diálogo y las preguntas que se puedan hacer serán mejor fundadas y las respuestas probablemente más enriquecedoras. (pág. 247)

Efectivamente las respuestas resultaron enriquecedoras, la emoción de la entrevistada era evidente.

Figura 1

Reconstrucción del Barrio Obrero de Zapla Durante la Entrevista



Nota: Fotografía tomada durante la entrevista mientras la participante reconstruía la distribución del barrio y los nombres de los vecinos.

Poner a su disposición las fotografías de aquella época ayudó a transportarla a la memoria y las emociones. Esta sesión permitió cruzar el testimonio oral con la imagen.

Entrevista personal de corte biográfico

Esta se realizó a algunos entrevistados. Este tipo de entrevista también conocida como relato de vida, en la que el investigador solicita a una persona, que le cuente parte de su experiencia vivida. Constituye una forma de recogida de datos empíricos que permitió captar “mediante qué mecanismos y que procesos ciertos individuos han terminado encontrándose en una situación dada y cómo tratan de acomodarse a tal situación” (Bertaux, 2005, p. 19).

Lozares y Verd (2008) detallan que el relato biográfico revela la red de relaciones sociales de una persona a lo largo de su vida. A diferencia de otros métodos, este enfoque permite que dichos vínculos aparezcan de forma más natural y contextualizada, en lugar de ser predefinidos o impuestos por el investigador.

Las **entrevistas personales de corte biográfico** o relatos de vida, permitieron captar los procesos mediante los cuales los individuos llegaron a una situación determinada y cómo se adaptaron a ella (Bertaux, 2005, p. 19).

La fotografía como fuente histórica

En la etapa hermenéutica se usó la fotografía como fuente histórica. Partiendo de la siguiente idea:

> Una imagen fotografiada tiene información sobre la realidad registrada e, igualmente, historicidad (...) contiene datos de hechos objetivos de la realidad

> aprehendida, de lugares que existen o existieron y de personas y sociedades que vivieron en un momento determinado (Stamatto, 2009, pág. 135).

Cada fotografía seleccionada cargaba en sí, un fragmento congelado de una escena del pasado Palpaleño, materializado iconográficamente, de allí la riqueza patrimonial de las fotografías y la opción de ponerlas en el cuerpo del escrito y no como anexo. Cabe señalar también, que las fuentes fotográficas disponibles en estos archivos presentaron algunos inconvenientes, la mayor parte de las fotos contenían datos fragmentarios.

Pensar la trayectoria de las fotografías, significó también relatar parte de la historia de las mismas. En línea con lo estudiado en el Seminario História *e Fotografia*:

Para Schörner (2017), la biografía de una fotografía se puede dividir en tres momentos clave. Primero, toda fotografía nace de un propósito que justifica su creación. Luego, se materializa en un acto de registro que la trae al mundo. Finalmente, la fotografía adquiere una vida propia a través de su recorrido histórico, una trayectoria marcada por las manos que la tocaron, los ojos que la interpretaron, los sentimientos que evocó y los diversos destinos —desde un portarretrato hasta una caja olvidada— que definieron su supervivencia (filmina 4). Asimismo, al analizar el corpus fotográfico, se seleccionó un conjunto de fotografías, cada una con una intención, para ser interpretadas y analizadas.

Al seleccionar las fotos surgieron preguntas respecto a: ¿En qué medida la fotografía podía constituirse en un documento histórico?; ¿Cuál es el valor, alcance o límite de la fotografía en cuanto a constituirse como medio de conocimiento de una escena pasada?

Se parte de una cuestión teórica esencial, inherente a la utilización de la fotografía como fuente de la historia. “Una imagen es, desde el punto de vista

histórico, un texto visual a explorar y descifrar en relación con los valores del momento en que fue producido" (González Reyero, 2005, p. 59) En el caso de las fotos de Palpalá, fue posible cruzar datos de documentos escritos, orales, audiovisuales, además de la fotografía.

Al observar las fotografías, fue posible ver, a través de ellas, la memoria palpaleña de la comunidad, a partir del paisaje, de las situaciones, de los actores, etc. En las diversas fotos se puede observar la evolución de la transformación paisajística de la ciudad en torno al alto horno.

> Durante mucho tiempo, se privilegió el documento escrito como fuente para la reconstrucción del pasado, en detrimento de otros tipos de fuentes. Esta primacía del texto, inherente a la concepción de un documento histórico, recorrerá las primeras décadas del siglo XX, hasta que Lucien Febvre y Marc Bloch insisten en la necesidad de ampliar el alcance de la noción de documento.[5] (Ferreira Sônego, 2010, p. 113)

Al incluirse la fotografía en la noción de documento, entrado el siglo XX, se comienza a pensar a la fotografía como un instrumento visual útil para la historia; Kossoy (2001) menciona la superioridad de la fotografía frente a los registros verbales. El autor pone énfasis en la necesidad de concientizar a las instituciones sobre la importancia de resguardar las fotografías que pasan a formar parte de las colecciones, dado que, cuanto más tiempo pasa entre el momento en que fue sacada la fotografía y el momento en que se rescata la misma como fuente, más difícil resulta situarla en el espacio y en el tiempo, si, al guardarlas la institución no llevó a cabo un

[5] [Traducido por la autora] Durante muito tempo o documento escrito foi privilegiado como fonte de reconstrução do passado, em detrimento de outros tipos de fontes. Essa primazia do texto, inerente à concepção de documento histórico, perpassará as primeiras décadas do século XX, até que Lucien Febvre e Marc Bloch insistem na necessidade de ampliação do escopo da noção de documento.

adecuado estudio. Kossoy (2001) cita a Carney E.S. Gavin[6] quien resulta muy claro al explicar lo siguiente:

> Paradójicamente, los documentos fotográficos, a pesar de su legendaria superioridad en relación con los registros verbales, todavía hoy a menudo escapan a la fina malla de la erudición. Los bibliotecarios conservan diligentemente pequeños fragmentos de las notas de un escritor, los coleccionistas de arte conservan incluso el boceto más inacabado de un artista como un tesoro; Sin embargo, muchos repositorios culturales contienen fotografías preciosas que nunca se han registrado en inventarios[7] (Kossoy, 2001, p. 29).

Por último, se especificará que, al utilizar una fotografía, hay que tener en cuenta su naturaleza. Las fotos seleccionadas, responden a una naturaleza *emique,* a continuación se especifica, siguiendo a Gurán (1995) qué se entiende por naturaleza *emique* y *etique* de la imagen. Al analizar fotografías, es crucial distinguir entre imágenes de carácter émico (producidas por la propia comunidad) y *étique* (tomadas por el investigador). Las primeras reflejan la auto-representación e identidad del grupo, mientras que las segundas funcionan como una hipótesis que el investigador debe confirmar con otros datos (Guran, 1995, p. 155).

En síntesis, la fotografía de naturaleza *emique* puede ser aquella tomada para registrar un determinado momento; en cambio, la de naturaleza etique es aquella tomada por el investigador para convertirse en fuente. Sin embargo, las de naturaleza

[6] En ese momento era director de Harvard Semitic Museum, de Masachusetts (EUA)

[7] [Traducido por la autora] Paradoxalmente, os documentos fotográficos, a pesar de sua legendária superioridade em relação aos registros verbais, ainda hoje freqüentemente escapam da malha fina da erudição. Os bibliotecários diligentemente preservam minúsculos fragmentos das notas de um escritor, cuaradores de arte guardam como tesouro até o mais inacabado esboço de um artista; no entanto muitos repositorios culturais contêm, preciosas fotografías que jamais foram registradas nos inventários

emique pueden ser utilizadas como instrumentos de investigación, la cuestión es que el investigador siempre debe dejar clara la naturaleza de la imagen que trabaja.

Estos presupuestos, sintéticamente expuestos, fueron fundamentales a la hora de procesar las fuentes documentales que se recabaron durante el trabajo heurístico y que otorgaron la necesaria carnadura empírica a la presente tesis, y para estructurar el contenido de los informes de investigación presentados a mi Director y Co- Director.

Kossoy (2001) pone énfasis en la necesidad de concientizar a las instituciones sobre la importancia de resguardar las fotografías que pasan a formar parte de las colecciones, dado que, cuanto más tiempo pasa entre el momento en que fue sacada la fotografía y el momento en que se rescata la misma como fuente, más difícil resulta situarla en el espacio y en el tiempo, si, al guardarlas la institución no llevó a cabo un adecuado estudio.

Uno de los objetivos de la presente tesis es realizar aportes al conocimiento y resguardo del acervo patrimonial, histórico cultural y educativo de Palpalá, por ello este trabajo estará acompañado de un banco digital de imágenes, no todas fueron trabajadas en el cuerpo del escrito, pero la intención es dejar en dicho banco un detalle de las fotografías *émicas, a decir de Guran* (1995).

"Las imágenes actuales que circulan hoy por doquier no son sólo un reflejo de la sociedad que las produce, sino que manifiestan también maneras de ver esa sociedad, así como maneras en las que se quiere que sea vista" (Roca, 2004, pág. 93).

Las imágenes utilizadas para el Registro de entrevista N°1 hicieron posible profundizar y puntualizar en determinadas preguntas para I.M.; asimismo, el testimonio registrado en video y grabador afianzó a su vez la documentación y el registro de estas.

Fue fundamental la triangulación de las fuentes, en algunas de éstas se identificaban vacíos y al momento de construirlas, se utilizaron los registros audiovisuales, otras fuentes primarias y secundarias, de este modo se subsanaban los mismos.

Una vez realizada la entrevista, se contó con bases más sólidas para seguir indagando. Su testimonio oral impulsó a continuar con la búsqueda de material fotográfico y fílmico. De esa manera se llega al archivo privado de la señora G. G. ex empleada de Zapla, quien, cuando en los años 90 de la década del siglo XX, momento en que se privatizó A.H.Z., Taselli (nuevo dueño) ordenó quemar la sección Relaciones Públicas que contenía material sobre la historia del centro siderúrgico, recuperó fotografías y documentos que aún guarda en su hogar, pidió autorización para llevarse algunas a su casa, dado que igual se iban a quemar.

Técnica de análisis y procesamiento de datos

Para el plan de análisis de datos se recurrió a Monteverde (2001) quien recuperó los aportes teóricos y metodológicos desarrollados por Sirvent en sus clases, explica que lo que hace la autora es retomar los pasos del método comparativo constante de Glasser y Stauss (1967), las contribuciones de Schatzman y Strauss (1973) y desarrollos teóricos de Sirvent (1999) y los incorpora a un análisis más global aplicable a nuestra realidad que incluye el registro en tres columnas como forma de recolección y el fichaje como técnica que permite la objetivación de los datos empíricos en el proceso de construcción de teoría.

Para el análisis de los datos recolectados en el trabajo de campo se planteó el análisis en espiral, Sirvent (2006) en un proceso de abstracción creciente. El método consistió en comparar las conceptualizaciones que emergían de la información empírica, trabajando con 3 términos fundamentales, planteados por la autora:

a) Incidentes: son los hechos o fragmentos de acción o emisión que se recortan de los materiales recolectados;

b) Categorías: son los conceptos que se van identificando y,

c) Propiedades: son las características de los conceptos, incluyendo todo el rango de tipos, dimensiones y condiciones en las que se presentan las categorías.

En una apretada síntesis puede decirse que los pasos fueron los siguientes:

1er paso. Registro de la observación, entrevista o documento mediante la elaboración de un registro a tres columnas:

*observables: se consignan en detalle los hechos en términos de un “relato” o “fotografía” de la realidad (lo que se va y escucha)

*comentarios: se incluyeron las emociones que siente el investigador

*análisis: surgen los primeros conceptos más cercanos a la empiria.

Las primeras dos columnas se completan durante este paso, dejándose en suspenso la tercera etapa para el 3er. Paso.

La organización de la información recolectada en estas tres columnas, como medio para objetivar ideas previas y emociones del investigador, con el fin de entramarlas con los significados de los actores.

Importante encabezar el registro con algunos datos que permitan identificarlo: observador/entrevistador, titulo, lugar, fecha, hora, etc.

(Monteverde, 2001, p. 2)

Para el análisis que se realizó en el presente trabajo se agregó una columna más para poner el número de segmento, cada segmento fue definido según unidades de sentido.

Segmento nº	Entrevista	Comentarios o apreciaciones personales	Temas/ categorías de análisis

2do paso. Estudio de los registros durante horas con el fin de realizar una lectura intensiva de los mismos.

3er. paso. Identificación en la columna de análisis de las categorías o los temas emergentes a partir de señalar los elementos que llamen la atención (incidentes)

Este es un paso necesario para identificación de categorías o propiedades. En el ejemplo del hospital encontramos en la tercera columna de los registros de las primeras observaciones los enunciados los enunciados “personal del hospital”, “formas de comunicación”, “reacciones del personal”, “encuentros entre el personal” y “contenido de los encuentros” como conceptos más pegados a la empírica.

Este proceso implica traducir las dos primeras columnas en enunciados que puedan referirse a posibles problemas u objetos de investigación.

4to. paso. Identificación de las categorías o los temas recurrentes (aquellos que se repiten con mayor frecuencia) a partir del análisis de los conceptos emergentes en la tercera columna. En nuestro ejemplo podría ser “encuentros entre el personal” y “contenido de los encuentros” (Monteverde, 2001, p. 3).

5to. paso. Fichado sobre la base de las categorías o temas identificados como ocurrentes. Fichar significa poder recortar los trozos del registro con unidad de sentido […]

6to. paso. Comparación de las fichas buscando elementos comunes y no comunes a fin de identificar nuevos conceptos de mayor o menor nivel de generalidad.

> La comparación de las fichas puede derivar en diferentes niveles de categorización. En nuestro ejemplo de comparación de la ficha, surgen propiedades de menor nivel de abstracción, como “encuentros entre el personal”, y surge la categoría “contenido de los encuentros”, cuyas propiedades pueden ser: vida cotidiana, saludos, pacientes, reuniones, etc. Y que pueden ser conceptualizaciones en futuras fichas.
>
> ***7mo. paso:*** Escritura de pequeños memos donde se registran los avances de la investigación en términos de generación de teoría. (Schaltzman, L., 1973, en Monteverde, 2001, p. 4)

Con base en el marco teórico y metodológico establecido, se procesó la masa de datos primarios y secundarios obtenidos a partir del trabajo de archivo.

Los resultados se exponen en las páginas que siguen.

Nota Metodológica: Fuentes Audiovisuales y Patrimonio

Al iniciar la búsqueda de la relación entre Altos Hornos Zapla y la Universidad Nacional de Tucumán (UNT), se rescató un valioso material: un documental producido por la UNT en 1946, hallado en el canal de YouTube de DiFilm.

Este hallazgo obligó a hacer un breve paréntesis sobre la naturaleza de las fuentes históricas contemporáneas. DiFilm, fundado como archivo privado en 1949, plantea una reflexión necesaria: ¿Cuáles son las implicaciones de que la preservación de la memoria audiovisual recaiga en manos privadas? (Suárez, 2022, p. 13). Tal como señala Enrici (2007, citado en Kulemeyer, 2018), lo preocupante no es la apropiación personal de lo público, sino el vaciamiento y deterioro del espacio social y la desaparición de formas que favorecían la vida democrática (p. 92).

Esta realidad se conecta con las políticas actuales de desfinanciamiento y desmantelamiento estatal que ponen en jaque la conservación del patrimonio. La

historia, la educación y la cultura son vistas bajo una lógica mercantil. Las políticas de preservación del pasado, como las impulsadas por el peronismo (Archivo Gráfico de la Nación, 1947), formaron parte de una decisión política vinculada al proyecto de Nación. Retomar estas experiencias demuestra que la preservación no debe ser vista como un gasto, sino como una política estratégica para el fortalecimiento de la democracia, la construcción de identidad y el futuro con memoria (Kulemeyer, 2018, p. 86). Sin estas políticas, los investigadores enfrentan barreras para documentar la historia y las futuras generaciones quedan expuestas a discursos negacionistas. Por ello, el análisis de este documental se realiza reconociendo la fragilidad de su conservación.

Segunda Parte

Capítulo III. Resultados Obtenidos, Análisis, y Discusión (Pasado)

Breves referencias en torno al contexto económico, histórico- social, político, educativo y cultural de la época y su incidencia en el distrito

Este capítulo analiza la profunda transformación socioeducativa en la provincia de Jujuy durante el período 1943-1955, impulsada por un cambio en la matriz productiva regional. Se argumenta que el desarrollo de la industria pesada, que culminó con la instalación del polo siderúrgico Altos Hornos Zapla (AHZ) en Palpalá, generó una demanda sin precedentes de mano de obra calificada. Esta necesidad actuó como catalizador para la creación de un subsistema de educación técnica y formación de oficios, lo que evidencia la intrínseca relación entre el desarrollo industrial, las políticas de Estado y la reconfiguración del sistema educativo local. Para comprender este fenómeno, se presenta primero el contexto histórico global y nacional que enmarcó estos cambios, para luego examinar la estructura económica de la región y, finalmente, centrarse en el surgimiento de AHZ como epicentro de esta transformación.

La nueva etapa que se abrió en América Latina y, específicamente, en Argentina a principios del siglo XX estuvo vinculada a una transición histórica mundial, el llamado Siglo Corto, según Hobsbawm (2012), un siglo intenso y marcado por cambios radicales.

Para contextualizar el análisis, es preciso señalar que, en el plano económico internacional la eclosión del crack de 1929 aquel jueves negro de octubre en *Wall Street*, con la caída de la bolsa de Nueva York y el colapso bursátil, generó una crisis de acumulación en el primer mundo, impactando fuertemente a la economía británica principalmente, también al resto del mundo y a nuestro país que cumplía el rol de productor de materia primas.

Este hecho marcó el primer síntoma del quiebre de la economía capitalista internacional. La crisis no solo se debió a la anarquía de una producción que había saturado los mercados, sino que también provocó una profunda recesión. Durante esta, se paralizó el flujo de productos: tanto los bienes manufacturados de las grandes corporaciones como las materias primas que estas demandaban del tercer mundo

Este clima de inestabilidad económica en Europa favoreció el surgimiento de ideologías nacionalistas y totalitarias como el fascismo, el nazismo, el estalinismo y el franquismo.

En los años 30 se vivió la época de un retorno a los totalitarismos, no solo en Argentina, sino en otros países del mundo. Fue un proceso gradual que se inició en décadas anteriores. Se mencionan estos hechos para contextualizar el fenómeno educativo dentro de su proceso histórico, comprender estos cambios, ayudó a advertir la razón por la cual surgió un subsistema educativo que se terminó de elaborar con el peronismo, que se inició antes y que culmina con la universidad obrera en 1948, así como también fue necesario comprender el cambio de la matriz productiva, para entender los cambios educativos.

Volviendo a lo político, en Italia, desde 1922, con el inicio de la revolución fascista hasta 1943, primero como presidente del Consejo de Ministros, destacó la figura de Benito Mussolini, quien, desde 1943, gobernó como el *Duce,* hasta su fusilamiento en abril de 1945.

En Alemania desde 1933 empezó su gobierno Adolfo Hitler con su infundada creencia de la raza aria germánica como superior a otras, hasta el año 1945, etapa del pueblo alemán tristemente conocida como la Alemania Nazi o Tercer Reich.

A la vez que se producía la Primera Guerra Mundial, en 1917 tuvo lugar la Revolución Rusa. Luego se desencadenó allí una Guerra Civil que finalizó en 1923

con la victoria del grupo de bolcheviques cuyo líder era Lenin, quien falleció en 1924, así surgió la Unión de Repúblicas Socialistas Soviéticas (URSS), Iósif Stalin se disputaba el lugar de líder con Trosky, el primero terminó asumiendo el poder, con un sistema político y económico caracterizado por su totalitarismo, en el que prevaleció una cruenta y sanguinaria dictadura con millones de víctimas de represión en su haber, este gobierno duró hasta 1953, año de la muerte del dictador.

En España, desde 1936 en adelante, se inició una atroz guerra civil que terminó con el triunfo de uno de los dictadores que más tiempo ha gobernado dicho país, Francisco Franco, quien se desempeñó como Jefe de Estado desde octubre de 1936 hasta 1975, año en que falleció.

Desde 1914 se sucedieron una serie de hechos bélicos, genocidios, matanzas, hasta 1945 aproximadamente, año en que finaliza la segunda guerra mundial, hechos que no sólo transcurrían en Europa. La magnitud de la violencia en el siglo XX puede entenderse como el comienzo de una "era de las matanzas" a partir de 1914. Si bien conflictos anteriores como el franco-prusiano ya habían producido una mortalidad masiva, con cifras de 150.000 decesos que rivalizaban con las de la guerra del Chaco, el estallido de la Primera Guerra Mundial representó un punto de inflexión en la escala de la destrucción humana (Singer, 1972, como se citó en Hobsbawm, 2012).

Esto muestra que, a la vez, América Latina también estaba conmocionada. De hecho, se suscitaron una serie de golpes militares y gobiernos autoritarios uno tras otro. En 1936, se produjeron dos golpes: uno en febrero en Paraguay y otro en mayo en Bolivia. Mientras tanto, y según lo que otros historiadores han investigado, como Freire Sandes (2012), Hirst (1981), Klein y Vidal Luna (2014), Brasil era gobernado por Getúlio Vargas entre 1930 y 1945, años en los que ejerció el poder en un régimen cerrado y autoritario, de manera continua. Posteriormente, entre 1951 y 1954, contó

con un fuerte apoyo popular y fue electo democráticamente hasta su muerte, que fue por suicidio.

Puede verse que fue una época en la que emergieron, a su vez, los nacionalismos hispanoamericanos.

Este retroceso democrático encontró un correlato directo en Argentina durante la década de 1930, período conocido como la "Década Infame". Nuestro país padece un retroceso que va en consonancia con lo que acontecía en diferentes latitudes; es una época de un profundo reflujo histórico. Aquí se apela a un término de Díaz Araujo (1976), quien recurre a Juan Bautista Vico y su teoría de los ciclos: “nuestro tiempo presenta un modelo de "*ricorsi*", de reflujo histórico”, decía este autor. Es un término que él utilizaba para explicar que, en ciertos momentos, la historia se repetía. Es un tiempo en que volvieron con fuerza las políticas contra el laicismo educativo, acompañadas de una crisis general de la economía capitalista.

La década infame va a ser no solo en el orden ideológico la expresión del retorno a los principios de una educación hispanizante en la Argentina, sino también de una educación donde aparecen fuertemente los estudios de eugenesia, una teoría importada de Europa, que planteaba cuestiones atinentes al mejoramiento de la raza, como explicaba Cammarota (2009), se continúa en esos años “con la búsqueda de un ser nacional” (p. 1). Búsqueda que se hace a partir de hondos prejuicios, de la Argentina de fines del siglo XIX y de principios del siglo XX, momentos en que la ciencia y el poder se combinaron para alimentar una ética de la exclusión.

Panorama de la economía y la sociedad de la región y su relación con la siderurgia

Para examinar la relación entre educación, desarrollo productivo y trabajo en Palpalá, es fundamental analizar primero el papel de la industria en Jujuy y su aporte

al país. La crisis de 1929, si bien fue perjudicial para el modelo agroexportador, impulsó el proceso de industrialización por sustitución de importaciones (ISI). Este modelo favoreció la diversificación productiva y el desarrollo de la industria pesada y química, en gran parte impulsada por la Dirección General de Fabricaciones Militares (DGFM) para autoabastecer a las fuerzas armadas.

A pesar de este impulso nacional, Jujuy, al igual que otras provincias del interior, contribuía de manera marginal al valor total de la producción industrial del país. Según el Censo Industrial de 1946, la provincia aportaba menos del 1 % del total nacional (Dirección General de Servicio Estadístico Nacional, 1946).

“La producción registrada durante el ejercicio 1.- de enero a 31 de diciembre de 1946 alcanzó a la suma de m$n. 15.640.294.000” (Dirección General de Servicio Estadístico Nacional, 1946). De esa cifra, correspondiente al valor total de la producción industrial del país, en el período considerado, Jujuy contribuía con sumas inferiores a m$n. 100.000.000, junto a provincias como San Juan, Salta, Santiago del Estero, Corrientes, Río Negro, Neuquén, La Pampa, Misiones, Catamarca, Formosa, Santa Cruz, Chubut y Tierra del Fuego, jurisdicciones que aportaban una cantidad cuyo porcentaje era inferior a la unidad.

Se pone énfasis en no disociar las prácticas educativas de las complejas relaciones histórico-sociales, procurando efectuar una lectura pedagógica de los procesos sociales que den cuenta de la múltiple determinación de lo educativo.

Cabe señalar que en 1929 el desarrollo industrial en Argentina ya no se encontraba limitado, como en el anterior régimen político y económico agroexportador, que en su momento propició principalmente el desarrollo de los ingenios azucareros, el impulso de la industria frigorífica que procesaba carne para

luego exportarla a Inglaterra, así como el avance de los talleres ferroviarios y las bodegas e industrias del vino, o el fortalecimiento de los talleres navales.

En el tercer mundo, la demanda de productos primarios cesó y, en concordancia, se depreciaron las materias primas que no demandaban los países centrales. La crisis del '29 impactó fuertemente en la Pampa Húmeda Argentina, generando una baja en los precios internacionales de nuestras commodities y provocando un colapso en la economía exportadora argentina, lo que desencadenaría un gran retroceso histórico caracterizado por la miseria, el voto cantado, la reducción de salarios y el desempleo.

Empieza a diversificarse la producción no solo en las tradicionales regiones más desarrolladas y favorecidas de la Argentina, sino que en el país se inicia el desarrollo de la industria pesada y la química en la década del 30; esto también genera una diversificación productiva para la provincia de Jujuy.

La provincia noroestina no fue ajena al impacto de la crisis económica señalada, que, entre otras cosas, provocó un aumento de desocupados como consecuencia de las restricciones a algunas actividades industriales y comerciales que trajo aparejada la finalización anticipada de la Zafra. Cabe señalar que, entre 1930 y 1943, las actividades económicas que predominaban en la provincia eran la industria azucarera y la minera, tal como se verá más adelante.

Dicha crisis puso en jaque a los ingenios, motivo por el cual, desde el gobierno nacional, se pensaron mecanismos para sostenerlos hasta 1955 inclusive.

El número de establecimientos industriales en funcionamiento en la República al 31 de diciembre de 1946 alcanzó los 86.440. En Jujuy se registraron 412 establecimientos (Dirección Nacional del Servicio Estadístico, 1947), según se

consigna en dicho censo industrial de 1946; el 25,3% estaban en el Departamento Capital de la provincia.

Más adelante se verá que, en una nómina de establecimientos industriales del territorio de la provincia, elaborada a pedido del Distrito Militar 64 en el año 1947, se identificaron 145 establecimientos industriales en total.

El cuadro industrial de mayor importancia para Jujuy estaba representado por la minería, la agroindustria azucarera y la industria manufacturera de la madera.

Industria Minera

La tradición minera en la provincia data de fines del siglo XVII, explotación que estuvo a cargo de los jesuitas en los yacimientos de Incahuasi en la Puna Jujeña.

A principios del siglo XX, se instalaron en dicha región empresas mineras de gran tamaño. Cabe señalar que, hasta 1930, “la explotación más importante estaba en manos de la empresa norteamericana National Lead Company, productora de plomo en los yacimientos de Pumahuasi, Sol de Mayo, La Bélgica, La Pulpera y Cangrejillos” (Teruel, 2007, p. 318, citado en Golovanevsky y Cabrera, 2012, p. 148).

En la Puna entre 1927 y 1936 se instalaron dos emprendimientos mineros de gran envergadura, una fue la firma *Pirquitas, Picchetty y Cía*[8] que explotaba plomo y plata en yacimientos de Rinconada.

Paz (2014), basándose en Rutdlege (1987), explica que las explotaciones de Mina Pirquitas empleaban mano de obra indígena. En cambio, Belli y Slavutsky (2009) afirman, apoyados en entrevistas e informes de geólogos, que en sus primeros años “el personal especializado era contratado preferentemente en Bolivia por la experiencia laboral, mientras que para las actividades de selección y de transporte se

[8] Entre el grupo de accionistas de esta empresa minera estaban los hermanos Leach, Walter y Stephen (que además eran dueños del ingenio la Esperanza), junto a Alberto Pichetti, Andrés Galinsky y Arturo Pérez Alisedo.

empleaba mano de obra local" (Paz, 2014, pág. 10). Esta situación evidencia la falta de mano de obra calificada en la región, lo que obligaba a las industrias nacientes a buscar personal idóneo fuera del territorio.

En la Revista *Jujuy*[9] (1936) *se* hace referencia a la industria minera metalífera en la década de 1930, se destaca la ausencia de técnicos y profesionales: "En todo en la industria argentina hasta hoy debe atenerse al personal extranjero (sic) boliviano o chileno mayormente. No hay personal argentino ni apto y menos suficiente" (Purma, 1936, p. 57).

En ese artículo denominado *Enseñanza de la Minería,* se comentaba que era notoria la escasez de técnicos criollos, y los pocos que había debían formarse en las escuelas norteamericanas o inglesas; por la falta de esa rama, se dificultaba la enseñanza industrial aplicada.

Purma (1936) explica que, si bien la minería en Jujuy había tenido un desarrollo incipiente desde la época colonial, había sufrido una decadencia desde la emancipación política. En la década del 30 del siglo XX, "por exigencia de la lucha mundial aduanera, la minería metalífera argentina ha tenido un resurgimiento evidente... Aguilar, con sus venas, ha levantado instalaciones que valen millones de dólares; la producción de esta mina, formidable en plomo y zinc, cubre casi el consumo nacional" (Purma, 1936, p. 56). Menciona, además, a Rinconada y las minas de estaño de Pirquitas.

Dejaba en evidencia la necesidad de formar obreros de la minería, tales como Barretero y Cateador. En relación con los barreteros, explicaba que quienes trabajaban en Jujuy eran bolivianos o chilenos, casi todos, salvo algunos italianos. El autor afirmaba que no había personal argentino de barreteros capacitado para la

[9] *Jujuy* era una Revista Cultural de tirada mensual que comienza a circular en 1936. Fuente: Archivo Familia Kindgard

industria. Ambos trabajos eran sacrificados y requerían de un conocimiento técnico específico.

> El barretero es el encargado de barrenar la dura cuarcita o pizarra donde la generosa veta oculta sus metales y luego cargarla de explosivo para ir así practicando el socavón o galería que explore el cerro y permita extraer los minerales, se practica desde la superficie hasta cientos y a veces miles de metros adentro del cerro, en plena oscuridad, alumbrándose con lámparas especiales de carburo y con el peligro siempre inminente de un derrumbe. (Purma, 1936, p.57)

Por su parte, el cateador es de vital importancia para la industria; es quien se encarga de recorrer los cerros pesquisando el descubrimiento de nuevos criaderos, siguiendo vestigios o datos muy vagos de anteriores cateos o los indicios de algún trozo perdido de mineral… Con atenta mirada estudia los extractos hasta dar con rocas primarias (Purma, 1936, p. 57).

Esta categoría de obreros no era la única que se necesitaba en esta industria. En ese artículo se mencionaba, además, a quienes manejaban las maritatas y giggers, que eran aparatos manuales que concentraban minerales; también estaban los que manejaban sondas, que servían para explorar superficies hasta las profundidades geológicas. Además, se encontraban los que manejaban los chanchos, que eran una especie de molinos que chancaban minerales para facilitar la concentración posterior.

Más adelante, se da cuenta de la aparición del Instituto de Geología y Minería y de la creación de la Escuela de Minas en Jujuy, ambos dependientes de la Universidad Nacional de Tucumán, en la década siguiente.

Siguiendo con las condiciones en las que desempeñaban su trabajo los obreros de la minería :

> El trabajo, el salario y las condiciones de vida en la Compañía Minera Pirquitas, *Pichetti y Cía*. eran sumamente precarios. Según el ingeniero Quinteros, en aquella época el medio jornal era de dos pesos cincuenta centavos, “suma que en un lugar de tanto frío y de tanta altura, en que se necesita mucha alimentación y abrigo, no alcanza a los obreros ni para existir, sin un trabajo brutal al cual se ven obligados”. (Paz, 2014, p. 9)

Palacios (1938), en su obra *El dolor argentino*, muestra que en 1938 la condición de los trabajadores del Noroeste presentaba indicios alarmantes de pobreza, viviendas en malas condiciones; la mayoría eran chozas, había desocupación, hambre, analfabetismo y deserción escolar. En términos de salud, el paludismo, Chagas y la desnutrición debido a la malnutrición eran frecuentes, y luego eran inaptos para el servicio militar, que era un canal que permitía a algunos alimentarse y alfabetizarse; muchos quedaban fuera del servicio por este motivo. La pobreza extrema hacía estragos, a pesar de las evidencias existentes en los informes de Bialet Massé en 1904 sobre las deplorables condiciones sociales y de trabajo en el interior del país y el informe del inspector de trabajo Niklison en 1917, Palacios (1938) también muestra que, en la década de 1930, las condiciones de las poblaciones del interior seguían siendo igual de calamitosas.

En cuanto a la industria minera, señalaba en sus informes: “Está en su apogeo, pero no beneficia a Jujuy, pues el personal superior y el 90 % de los obreros mineros son extranjeros. En esta industria trabajan actualmente unas 3.000 personas. Los salarios son bajos y las viviendas malas” (Palacios, 1938, pág. 134). Por eso estallaban los conflictos en las minas; hay una historia de largas luchas.

Palacios (1938) afirmaba que las familias de la Puna debían trasladarse en búsqueda de trabajo con toda su prole “el éxodo que periódicamente se opera en muchas zonas de la provincia, por parte de familias enteras, llevando también , desde luego, los niños, en búsqueda de trabajo a los ingenios. Este fenómeno se comprueba todos los años, especialmente en el altiplano” (p. 147). Esto refuerza lo que afirmaban Belli y Slavutsky (2009).

La otra mina, ubicada en las tierras altas de la provincia, aproximadamente entre los 4000 y 4500 msnm, en el cerro llamado Aguilar, perteneciente al Departamento de Humahuaca, era Mina El Aguilar.

Maisel (2013) explica que la Compañía Minera Aguilar S.A. inició sus actividades en 1927. Bazán (2011), dirigente sindical de Mina Aguilar, desaparecido en octubre de 1978, en su autobiografía, escrita en cautiverio, *El porqué de mi lucha,* aclara que la explotación de los yacimientos del cerro Aguilar en la provincia de Jujuy se inició en 1929, gracias a una tecnología moderna para la época.

Bazán (2011) explica que la Compañía Minera Aguilar compró la concesión a su descubridor, Ipurraguirre, a un bajo precio debido a un obstáculo técnico: la imposibilidad de separar los minerales de plomo y zinc. La compañía superó este problema implementando un método de flotación química avanzado, para lo cual instaló una planta especializada.

En el año 1936 se da la explotación a gran escala, “por la National Lead’s Company, con la incorporación de moderna tecnología” (Teruel, 2006, págs. 318-319). En 1938 , la Compañía Minera Aguilar S.A. tenía los depósitos de plomo y zinc más importantes de América Latina. Maisel (2013), en uno de sus libros, afirma que la empresa llegó a controlar el 80% de la producción de ambos metales; también se extraía plata, en menores proporciones.Sus dueños pertenecían al *Grupo Morgan*.

Como se comentó más arriba, tanto la mano de obra puneña como la migrante que llegaba por esos lares trabajaba en condiciones de precarización laboral. Si bien las mineras brindaban trabajo a un importante contingente de mano de obra, no garantizaban automáticamente el bienestar de la población local ni el mejoramiento a largo plazo de la calidad de vida.

Existieron, además de las ya mencionadas, otras explotaciones menores que se instalaron en la zona; ninguna de ellas logró el impacto de *Mina Pirquitas* y *Mina Aguilar*. Merced a ellas, podía considerarse que Jujuy era la provincia más rica del país en minerales metalíferos en explotación (Sgrosso, 1943). Entre 1935 y 1946, "las industrias extractivas, de las cuales las explotaciones mineras formaban parte, ocupaban el 38% de la mano de obra dedicada a la industria". En ese período se registra una importante cantidad de trabajos geológicos que analizan las minas y vetas auríferas (Serapio, 2007, como se citó en Golovanevsky y Cabrera, 2012, p. 149).

A pesar de ser dos de las principales explotaciones mineras de aquel entonces, no estaban exentas de problemas en relación con el manejo de conflictos.

El 1.º de mayo de 1943, siendo presidente Ramón Castillo, en un mensaje leído ante la legislatura por el gobernador de la provincia, el Dr. Fenelón Quintana, se menciona la mediación del Departamento de Trabajo y Estadística. Motivado por un movimiento obrero que se gestaba en el establecimiento minero de la "Compañía El Aguilar", finalmente se llegó a la firma de un acuerdo colectivo, las cláusulas establecían lo siguiente:

> La instalación de un comedor colectivo a precios módicos para obreros solteros; la construcción de un parque infantil en el campamento de la mina; del jornal mínimo a $ 3.00 m|n para los obreros del Molino y a $ 3.50 m|n. para

> los obreros de la Mina; la provisión de equipos y botas de goma indispensables para su seguridad, liberándoselos del pago del importe de las antiparras y herramientas que se rompen en el trabajo. Comprende, también, el compromiso de la reducción del pasaje a Tres Cruces, de $2.50 qué se cobraba por persona, a $1.50, no debiendo satisfacer los que salen en uso de licencia; se suprime Igualmente el sistema de trabajo extra por contrato y se establece finalmente la obligación de que los despidos, se realizarán siempre con intervención del Departamento, debiéndose abonar a los que tuvieran por origen la reducción de trabajo como una gratificación equivalente a quince jornales[10]. (Quintana, 1943)

Sin embargo, 30 años después, las quejas por las condiciones laborales reaparecieron. “Cambian las formas, mas no la esencia”, puede leerse en la nota del editor del libro *Rebeliones Mineras. Lucha sindical en Mina Aguilar- Jujuy*

> En plena Puna de Atacama, al pie del cerro El Aguilar a 5.000 metros de altura sobre el nivel del mar, en la enrarecida atmósfera del altiplano: el frío y la baja concentración de oxígeno someten allí al hombre a extremas condiciones de supervivencia. (Fragmento del libro de Rebeliones Mineras, citado en Maisel, 2013, p. 15)

El 6 de noviembre de 1973, se produce el Aguilarazo, con una huelga de 28 días seguida de marchas[11].

Datos del censo industrial de 1946

En el censo industrial de 1946, la industria extractiva de minerales metalíferos era donde se registraba la mayor cantidad de empleados y obreros.

---

[10] Archivo Histórico de Jujuy, Mensaje del Dr. Fenelón Quintana. Gobernador de la Provincia, Jujuy 1° de mayo de 1943

[11] Recién el al año 2012 a partir de la apertura de los juicios de lesa humanidad llevados adelante en Jujuy, los archivos del Sindicato Obrero de Mina Aguilar fueron abiertos a la consulta

Tabla N° 1

Ramas de las industrias en Jujuy, Industrias extractivas según Censo Industrial de 1946

INDUSTRIAS EXTRACTIVAS				
Rubro	**Minerales metalíferos, extracción**	**N° de establecimientos**	**Personal ocupado**	
			Empleados[12]	**Obreros[13]**
		6	167	2311
	Piedra caliza, canteras con y sin elaboración de cal	3	6	61
	Piedras, mármol, arena y demás materiales para construcción, extracción, incluso elaboración en formas diversas	2		
	Diversos minerales no mencionados especialmente, extracción	3	15	49

Fuente: Censo Industrial de 1946 (elaboración propia)

Agroindustria azucarera

Por otro lado, la agroindustria azucarera, según el Censo de 1946, registraba un total de 4 establecimientos, 317 empleados y 866 obreros, sin considerar a los que trabajaban en las plantaciones y en las operaciones de la zafra, que sumaba un importante número conformado por trabajadores golondrinas.

Esta agroindustria está presente en Jujuy desde fines del siglo XVIII[14], abastecía al mercado local y parte del sur de Bolivia. Su consolidación y auge pueden

[12] Técnicos y administrativos

[13] Incluyendo a trabajadores a domicilio y miembros de familia de los propietarios

[14] Esta información se basa en Bergesio & Golovanevsky, (2012), Rougier y Odisio (2017), Girbal-Blacha (2014) y Kindgard (2012)

ubicarse en 1914, cuando ya estaba en condiciones de competir con los ingenios tucumanos; por aquellos años, se convirtió en la principal actividad económica de la provincia de Jujuy.

Ante la crisis de 1929, el gobierno nacional sube los aranceles al azúcar importado, favoreciendo de este modo al rubro. En 1930, el sector azucarero consolidó su lugar en la política y la economía, y, de hecho, como ya se mencionó, dos de los hermanos Leach eran, además, accionistas de la empresa minera *Pirquitas*; esto pone en evidencia que existía una importante concentración de riquezas por parte de los dueños de los ingenios. En el año 1932, otra medida favorecedora fue eximir de impuestos el excedente de 44.000 toneladas. Esta es una industria que recibió apoyo del gobierno estatal desde finales del siglo XIX. Incluso, entre 1946 y 1955, durante el gobierno peronista, mediante créditos blandos otorgados por el Banco de Crédito Industrial (Girbal-Blacha, 1999). Sin embargo, estos créditos se destinaron principalmente a sostener la política social del gobierno (pago de salarios, aguinaldos) y no a la modernización de las plantas industriales. A pesar de su importancia económica, al igual que la minería, esta industria dependía de trabajadores "golondrina" y no impulsó una formación técnica sistemática en la región.

Figura 2

Ingenios azucareros receptores de préstamos de un millón de pesos, con tasa de entre el 4,5% y el 5% (1946-1955) (en miles figura 1de m$n)

	1946		1950-1953	
Empresa	*Responsabil.*	*Deuda*	*Responsabil.*	*Deuda*
Cía. Azucarera Tucumana S.A.	(1) 46.042	15.251	(1) 109.579	20.233
	(2) 39.344		(2) 98.668	
	(3) 6.697		(3) 10.911	
Cía Azucarera "Bella Vista" Ltda., de Manuel García Fernández	(1) 22.953	3.960	(1) 98.774	8.750
	(2) 10.954		(2) 82.222	
	(3) 11.999		(3) 16.551	
Cía Azucarera Wenceslao Posse S.A.	(1) 6.819	1.645	(1) 9.725	3.516
	(2) 3.569		(2) 8.930	
	(3) 3.250		(3) 794	
Ingenio "San Isidro" S.R.L. (Salta)	(1) 8.950	1.541	(1) 18.106	3.356
	(2) 3.173		(2) 13.312	
	(3) 5.777		(3) 4.794	
S.A. "Córdoba del Tucumán". Ingenio Azucarero (Córdoba)	(1) 4.072	1.500	(1) 37.290	4.300
	(2) 652		(2) 30.356	
	(3) 3.420		(3) 6.934	
Cía Azucarera "Santa Lucía" S.A.	(1) 13.069	2.845	(1) ?	3.829
	(2) 5.701		(2) 60.859	
	(3) 7.368		(3) 15.494	
"Los Ralos" de Avellaneda y Terán	(1) 10.815	1.749	(1) 31.398	7.288
	(2) 2.997		(2) 23.699	
	(3) 7.818		(3) 7.698	
Leach´s Argentine Estates Ltd. (Jujuy)	(1) 23.639	3.280	(1) 41.376	4.303
	(2) 7.577		(2) 15.890	
	(3) 16.061		(3) 25.485	
Ledesma Sugar States and Refining Co. Ltd. (Jujuy)	(1) 59.156	1.300	(1) 80.307	300
	(2) 11.388		(2) 24.721	
	(3) 47.767		(3) 55.586	

(1) Activo; (2) Pasivo; (3) Capital líquido.

Fuente: Archivo del BANADE (en liq.), **Libros de Actas del Directorio** 1946-1955.
Archivo del Banco de la Nación Argentina, **Libros de Actas del Directorio** 1946-1951.

Nota. Figura extraída de Girbal- Blacha (1999, p. 493)

Como puede apreciarse en la tabla, la tasa de estos créditos era del 4,5% y el 5% (cuando en general este tipo de créditos variaba entre el 6,5% y el 7%).

En el listado de empresas que menciona Girbal-Blacha (1999), los ingenios que recibieron dichos créditos, en su mayoría, eran de Tucumán. Todos esos registraban bajos niveles de rendimiento y utilidades. Sólo dos de ellos eran de Jujuy: *La Leach's Argentine Estates Ltd.* y *Ledesma Sugar States and Refining Co.*, que se encontraban en la misma situación que los tucumanos. Esta situación se comprende

al constatar que, cuando, por presión de la Secretaría de Trabajo y Previsión, la Junta Nacional del Azúcar se vio obligada a coordinar sus funciones con esta, los ingenios acordaron reducir la precariedad laboral de algunos trabajadores. Esta mejora impactó en los costos de producción, sin que subiera el precio de venta. Al respecto, Teruel (2007) explica que “el Estado Nacional, ya desde principios de 1945, implementaría una política de compensaciones, subsidiando a los ingenios que registraban menores niveles de productividad” (p. 321).

Girbal- Blacha (1999) muy acertadamente expresa que esto explicaría parcialmente la progresiva decadencia de los ingenios. Como puede observarse, el peronismo subvencionó a la agroindustria azucarera con tasas de interés bajas, brindando constantemente acceso a este tipo de préstamos, orientados en su mayoría a saldar deudas impositivas, cancelar deudas con otros bancos y a solventar la política social peronista.

En parte esto puede ser visto como un mecanismo de acercamiento a partir de dichas políticas de créditos,

Golovanevsky y Cabrera (2012) explican que con el peronismo se inicia una política regulatoria de la producción del azúcar; es un momento en el que se da lugar a la reivindicación de trabajadores, se favorece la organización sindical. Incluso, en el año 1945 se creó la Junta Nacional del Azúcar, que formaría parte del Instituto Argentino de Promoción del Intercambio (IAPI) en 1946.

Pese a todo, la agroindustria azucarera seguía siendo la industria que más aportaba al producto bruto geográfico de la provincia.

Industria manufacturera de madera

Por otro lado, en cuanto a la industria manufacturera de la madera, según el Censo Industrial de 1946, la mayor cantidad de obreros y empleados se registraba

principalmente en Aserrado y Preparación (aserraderos y corralones), con un total de 13 empleados y 367 obreros. En la extracción y el corte, incluyendo algunas formas de aserrado (obrajes), se empleaba un considerable número de obreros. En el siguiente cuadro se consignan las cantidades de establecimientos y de personal de esta industria en Jujuy.

Tabla N° 2

Ramas de las industrias en Jujuy, Industria Manufacturera/ Madera según Censo Industrial de 1946

	Número de Establecimiento	Personal ocupado	
		Empleados	Obreros
Carbón vegetal	2	0	8
Maderas, aserrado y preparación (aserraderos y corralones)	1	13	367
Maderas, elaboración en diversas formas (carpinterías), torneado y otras operaciones análogas	13	1	87
Maderas, extracción y corte, incluyendo algunas formas de aserrado (obrajes)	14	42	615
Muebles, exclusive los de mimbre	12	0	28
Muebles y diversos artículos de mimbre, caña, paja, etcétera	2	-	-
Puertas y ventanas, marcos, etcétera	7	3	27

Fuente: Censo Industrial de 1946 (elaboración propia)

El sector maderero también ocupaba una porción considerable de la mano de obra industrial, principalmente en aserraderos y obrajes, para la extracción y el corte de madera. Al igual que los otros sectores, se caracterizaba por un bajo nivel de tecnificación y no generaba una demanda significativa de formación especializada más allá del oficio aprendido en la práctica.

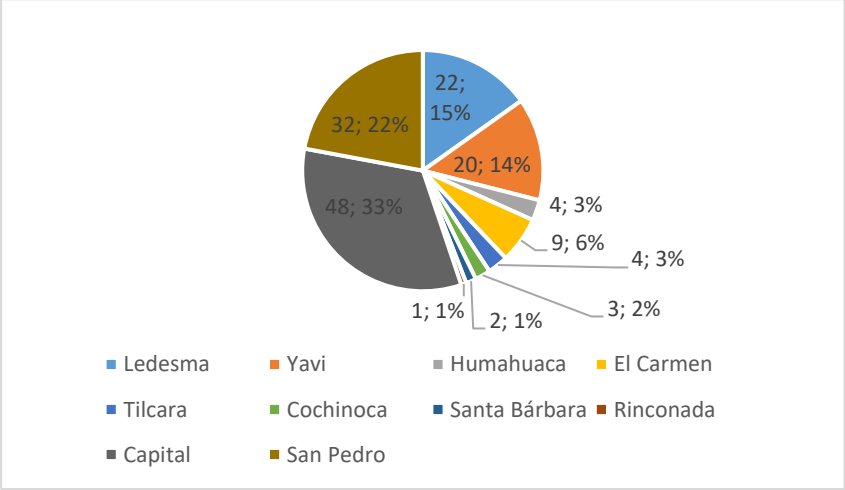
Establecimientos industriales en 1947

En el año 1947, el Jefe del distrito militar 64, Teniente Coronel Franklin G. Melvin, solicitó al Director General de Tesorería y Rentas de la provincia de Jujuy, D. Rafael Zenarruza, que le remitiera una nómina de los establecimientos industriales de la provincia[15].

Según los datos que figuran en dicha nómina, en Jujuy existían un total de 145 industrias. Como puede apreciarse en la figura 3, la mayor concentración se encontraba en la capital jujeña, donde se registraban el 33% de las empresas, seguida por San Pedro, con un 22% del total.

Figura 3

Establecimientos industriales de la Provincia de Jujuy (1947)



[15] Archivo Histórico de Jujuy, Expediente N°4469, Letra D, año 1948, folio 264

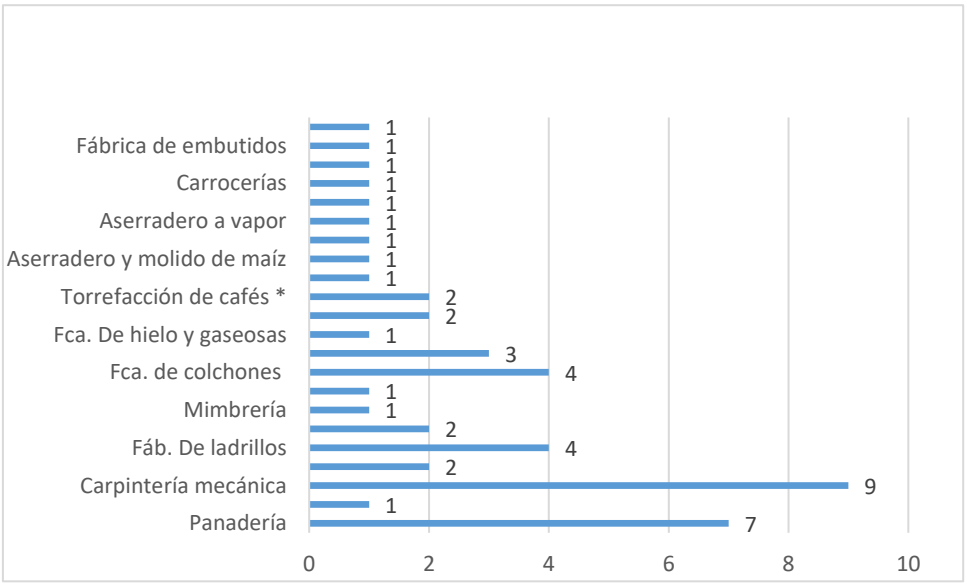
Nota. Archivo Histórico de Jujuy, Expediente N°4469, agosto de 1947, Letra D, año 1948, folio 264 (elaboración propia).

Más allá de la concentración de industrias en capital, las más importantes se registraban en las Yungas, región conformada por los departamentos de Valle Grande, Ledesma, San Pedro y Sta. Bárbara. Allí funcionaban los ingenios azucareros, uno propiedad de *Leach's Argentine Estate,* con domicilio en La Esperanza; otro ubicado en San Pedro, cuyo domicilio figura en La Mendieta, que era la empresa *Ingenio Rio Grande S.A.* y en Ledesma la empresa *Ledesma Sugar Estate and Refining. Co.* ubicada en Pueblo Ingenio.

En la capital existía una variedad de establecimientos de diversos rubros, de importancia regular.

Figura 4

Establecimientos industriales en la Capital, según rubros (1947)



Nota. Fuente: Archivo Histórico de Jujuy, Expediente N°4469, agosto de 1947, Letra D, año 1948, folio 264 (elaboración propia)

Como puede observarse en la figura 4, las más numerosas son las de carpintería mecánica, panadería, fábrica de colchones y la fábrica de ladrillos.

En San Pedro, la distribución era la siguiente: los rubros que se mencionan a continuación contaban con un solo establecimiento en dicho lugar.

- Fábrica de fideos,
- Carpintería mecánica y mueblería,
- Fábrica de embutidos,
- Talabartería,
- Fábrica de masas y helados,
- Explotaciones Forestal Maderera,
- Mimbrería,
- Fábrica de hielo,
- Aserradero mecánico
- Cortada de materiales

El ingenio *Leach´s Argentine Estate* y el Ingenio Río Grande registran más de una actividad industrial. En el primer caso figuran las siguientes industrias: aserradero, panadería, corte de material, fábrica de hielo e ingenio azucarero, y en el Ingenio Río Grande aparecen, dentro del mismo ingenio, un aserradero, una panadería, una fábrica de ladrillos y una fábrica de hielo.

Con dos establecimientos figuran:

- Carpintería mecánica,
- Taller Mecánico,
- Fábrica de mosaicos,
- Fábrica de colchones

Y los rubros con 4 establecimientos en San Pedro, son:

- Panadería
- Aserradero
- Fábrica de Soda

Desarrollo de la Siderurgia Argentina y creación del Polo Siderúrgico Altos Hornos Zapla en Palpalá (Jujuy)

La producción siderúrgica se desarrolló en Argentina a partir de fines del siglo XIX. Cabe resaltar que, hasta la década de 1940, los industriales privados eran quienes llevaban adelante diversos emprendimientos. De hecho, hasta 1946: “El 94,9 % de la producción total corresponde a las empresas privadas, el 4,7 % a las reparticiones públicas y el 0,4 % restante a otras e indeterminadas” (Censo Industrial de 1946, p. 8).

Sin embargo, el debate respecto a la necesidad del desarrollo de la industria siderúrgica, aparecía ya en distintas propuestas, inclusive hubo un jujeño, Benjamín Villafañe (1877-1952), que formaba parte de los que defendían el nacionalismo económico antiyrigoyenista que llegó a presentar un proyecto relacionado a la siderurgia en Jujuy “La existencia de yacimientos de hierro y la disponibilidad de carbón vegetal podrían servir de combustible básico para los altos hornos, un proyecto que anticipaba el que se pondría en marcha a fines de la década de 1930” (Villafañe, 1926, 1927, en Rougier y Odisio, p. 35, 2017)

Ahora bien, los orígenes del desarrollo de la siderurgia argentina pueden ubicarse en la iniciativa que lideró el general Manuel Nicolás Savio (1892-1948). Entre los argumentos se enunciaban motivos económicos y productivos que proponían sacar a la Argentina de su actividad casi exclusivamente agrícola-ganadera. Además, una de las principales razones que impulsaron que el Estado se convirtiera en productor y planificador de la actividad siderúrgica en Argentina fueron las preocupaciones de este y otros militares industrialistas en torno a las cuestiones de defensa y seguridad nacional.

Savio fue un importante actor social con capacidad para sostener e impulsar el objetivo de desarrollar la siderurgia nacional. Según lo expuesto por Larra (1980), la inquietud por la soberanía nacional, compartida por miembros de las fuerzas armadas, fue la inspiración fundamental para la ley de fabricaciones militares. El propósito de dicha ley era desarrollar la capacidad industrial propia para manufacturar el armamento y las municiones necesarias, con el fin de resguardar la independencia y el honor del país. De este modo, se buscaba eliminar la dependencia exterior, ya que considerar el abastecimiento foráneo como una opción segura significaba atentar contra la seguridad de la nación.

Esta preocupación de Savio se justificaba si se piensa en el complejo contexto mundial de aquel entonces; había una motivación coyuntural, se avecinaba un panorama alarmante y la sensación de vulnerabilidad de nuestra nación se hacía presente. Esto ocurrió entre 1939 y 1945, con el advenimiento de la Segunda Guerra Mundial y las amenazas de guerra, y el consecuente cierre de los circuitos comerciales debido al conflicto en Europa y a una economía en recesión. Ante esa realidad, el país se vio en la necesidad de iniciar un segundo proceso de sustitución de importaciones, obligado a fabricar lo que no provenía de Europa.

Di Tella (1993) señala que ciertos sectores militares consideraban esencial la relación entre el poder militar y el desarrollo industrial. Por ello, creían que era de suma importancia impulsar la industrialización del país para crear una infraestructura logística moderna, tanto para la defensa como para el ataque. Esta idea se basaba en el concepto de "Nación en armas" y se resumía en la frase de que "hoy día las guerras las gana el General Industria" (p.133)

El clima de ideas que prevalecía entre los nacionalistas y militares era el de asegurar la defensa nacional a partir del desarrollo de la industrialización. En el rubro

metalúrgico, un problema que se venía arrastrando desde el inicio de la Primera Guerra Mundial era la dificultad para la obtención de materias primas que se conseguían en el exterior.

Al respecto, resultaban ilustrativas las palabras pronunciadas por el entonces ministro de guerra Perón en una conferencia desarrollada en la ciudad de La Plata en junio del año 1944, al ponderar a la industria argentina como “punto crítico de nuestra defensa nacional” (Romero, 1969, pág. 250). En esa oportunidad, no duda en afirmar que el Estado debe incitar, proteger y mostrar el camino a seguir en la acción industrial, abocándose a la producción relativa a la defensa a través de la denominada industria pesada (Malatesta, 2010, p. 28).

Estos eran tiempos de movilización industrial impulsada por un grupo militar argentino. Savio fue el autor del proyecto siderúrgico, cuyo propósito tuvo sus demoras, dado que en el camino se encontró con diversas trabas. Si bien el 11 de mayo de 1938 elevó el proyecto de ley al Poder Ejecutivo Nacional, no se aprobó sino hasta el 9 de octubre de 1941, cuando se promulgó la Ley 12.709, que establecía el régimen orgánico de la Dirección General de Fabricaciones Militares.

El fin de dicho proyecto era auspiciar la creación de la Dirección General de Fabricaciones Militares (en adelante, DGFM). El propósito de Savio era integrar las industrias del Ejército Nacional en un organismo centralizador y autárquico. Esta cuestión de la autarquía era vista como incompatible dentro del Ejército, debido a su régimen jerárquico; por ese motivo, cuando se examinó el proyecto de ley de Fabricaciones Militares (en adelante, FM), fue objeto de objeciones.

Fue tratado un total de cinco veces en ambas cámaras antes de su aprobación. “El día 10, mediante Decreto 102.621, se designaron sus autoridades: Director General y Presidente, el coronel Manuel Nicolás Savio, y vocales los ingenieros José

Alonso y José Padilla, y los tenientes coroneles ingenieros Carlos José Martínez y Julio Pedro Hennekens” (Larra, 1980).

> Se fija para la institución como misión: a) realizar estudios, investigaciones y estadísticas conducentes al conocimiento de las posibilidades industriales del país relacionadas con la preparación de la movilización industrial; b) elaborar materiales y elementos de guerra; c) realizar exploraciones y explotaciones tendientes a la obtención de minerales necesarios para la fabricación de materiales de guerra; d) fomentar industrias. (Malatesta, 2010, p. 28)

La DGFM, con Savio al frente, generó una serie de fábricas militares, sociedades mixtas y diferentes establecimientos en distintos puntos del país. Ligado a esto, se promovió la innovación científica y técnica local, haciéndose necesario fortalecer y confrontar conocimientos específicos con la realidad social del país.

“Bajo la Ley Savio y la Dirección de Fabricaciones Militares surgieron las empresas Altos Hornos Zapla (1941) y con una dimensión mucho mayor la Sociedad Mixta Siderurgia Argentina (SOMISA, 1961)” (Domínguez, 2010, p. 435).

Figura 2

El mayor Lutteral compartiendo con trabajadores y sus familias la conmemoración de creación de la DGFM



Nota- Como se describe debajo de la fotografía del año 1944, en esta imagen aparecen en el marco de las celebraciones por la fecha de creación de la Dirección General de Fabricaciones Militares: Lutteral, bailando junto a una mujer, que podría ser familiar de algún operario, no se cuentan con más datos que los que figuran al pie de la foto. *Fuente:* Sala Histórica del Centro Cívico

"La DGFM significa, pues, el segundo tramo en la creación de Savio, para culminar en el Plan Siderúrgico, que habría de servir a la industrialización del país" (Larra, 1980, p. 55).

Larra (1980) explica que el comando central de las fábricas militares, ubicado en Buenos Aires, operaba una red industrial descentralizada por toda Argentina. Esta dispersión geográfica de las plantas tenía el objetivo de crear empleo en distintas regiones y, a la vez, fortalecer la soberanía nacional.

Villanueva (2008), con el fin de brindar un panorama de la magnitud de la labor emprendida por Savio, realiza un listado de unidades productivas, algunas en construcción, otras funcionando o proyectadas, cuando murió inesperadamente en 1948.

1. La Fábrica Militar de Munición de Armas Portátiles, en San Francisco, provincia de Córdoba, fue creada el 4 de agosto de 1942.
2. La Fábrica Militar de Armas Portátiles Domingo Matheu, Rosario, provincia de Santa Fe, creada el 3 de octubre de 1942.
3. La Fábrica Militar de Tolueno Sintético, Campana, provincia de Buenos Aires, creada el 31 de diciembre de 1942.
4. El establecimiento Altos Hornos Zapla, en Palpalá, Provincia de Jujuy, fue creado el 23 de enero de 1943. Comenzó a producir arrabio en octubre de 1945 en su primer alto horno, y el segundo alto horno se puso en marcha en enero de 1951.
5. La Fábrica Militar de Munición de Artillería Borghi, Puerto Borghi, provincia de Santa Fe, creada el 8 de octubre de 1943.
6. La Planta de Elaboración del Cobre y sus Aleaciones, en Avellaneda, Provincia de Buenos Aires. Esta fábrica fue constituida en 1923 como Sindicato Electro-Metalúrgico Argentino (SEMA), y posteriormente reorganizada en 1928 como Sociedad Electro-Metalúrgica Argentina. Desde el 30 de octubre de 1950, se llamó Fábrica Militar de Vainas y Conductores Eléctricos ECA (la sigla proviene del primer nombre citado arriba). La fecha de su incorporación a la DGFM es el 15 de julio de 1944.
7. La fábrica Militar de Materiales Pirotécnicos, Pilar, Provincia de Buenos Aires, creada el 30 de abril de 1945.
8. El establecimiento minero Capillitas.
9. La Sociedad Mixta Cromo y Derivados.
10. La Sociedad Mixta Atanor.
11. Los Polvorines Generales José de la Quintana.
12. La Fábrica Militar de Derivados del Plomo.

13. La Sociedad Mixta Siderurgia Argentina (SOMISA), ubicada en el partido de Ramallo, a pocos kilómetros de San Nicolás, provincia de Buenos Aires (Villanueva, 2008, p. 227).

AHZ ocupó un papel importante en ese proyecto nacional, constituyéndose en un trascendente polo de desarrollo en la región, gracias al hallazgo del mineral de Zapla en 1939, cuyos descubridores fueron los señores Gallardo, Gámez, Canderle, Senes y Capra, quienes terminaron cediendo sus derechos en 1941 al Ejército Argentino. El 24 de diciembre, Savio informó al Directorio sobre dicha situación.

Al año siguiente, se profundizaron los estudios en la región, a cargo de la Dirección de Minas y Geología de la Nación, a fin de analizar en detalle el yacimiento.

Finalmente, el 23 de enero de 1943, Ramón S. Castillo, presidente de la Nación, ordenó la creación del Establecimiento Altos Hornos Zapla mediante el Decreto N° 414.462.

Con asiento en Palpalá, se crea este importante centro siderúrgico, convirtiéndose en el primer yacimiento de gran envergadura económica, además de ser, por aquellos tiempos, la mayor reserva de mineral de la que disponía el país, en sus minas 9 de Octubre, denominada así en honor a la fecha de la fundación de Fabricaciones Militares y la mina Puesto Viejo.

AHZ contaba con un centro siderúrgico en Palpalá — en ese entonces una pequeña localidad del Departamento Capital — que incluía plantas de arrabio, de laminación, de acería y de forja, con viviendas para sus empleados y obreros, escuelas de nivel primario y técnico, enfermerías, policlínico, centros deportivos, cines, teatro, centros de esparcimiento y turismo.

> La presencia de A.H.Z., núcleo industrial siderúrgico minero, representó uno de los centros fundamentales de la actividad económica de la provincia de Jujuy, equiparándose en concentración de mano de obra, volumen de

> producción y valor estratégico del producto para diversas ramas de la industria con los centros azucareros del ramal jujeño y salteño y los centros mineros de la puna jujeña. (Benavídez, 2002, como se citó en von Storch, 2005, p.3)

Llegaron a depender de Zapla alrededor de 4.000 personas, además de todos los talleres conexos y las fábricas en los alrededores, con personal que realizaba la tercerización de algunos servicios. Hay que destacar que, cuando empiezan los trabajos para instalar la planta, en sus orígenes, Palpalá contaba apenas con cerca de 100 habitantes. Según datos del censo de 1991, llegó a tener una población de 43.000 habitantes; de hecho, fue declarada ciudad en 1971 y municipio en 1988.

Tristemente, para sus habitantes, luego de 53 años de funcionamiento, este proyecto se paralizó y la explotación minera ya no se volvió a realizar debido a los altos costos de producción. Finalmente, en la década del 90, durante el gobierno de Menem, se privatizó el proceso industrial de acería por ley 23.696 de Reforma del Estado. En octubre de 1999, Sergio Taselli, un empresario ítalo-argentino, se convirtió en dueño oficial tras asumir una deuda contraída por A.H.Z. La empresa adjudicataria se llamó Aceros Zapla S.A. La fabricación de acero en la actualidad ya no se realiza a partir de la extracción de mineral, sino que se obtiene principalmente de chatarra.

Más allá del final de Zapla, hay que reconocer el proceso transformador que tuvo su época de esplendor en pleno peronismo, dejó huellas y generó una mutación importante.

Papel de A.H.Z. en el Plan Siderúrgico Nacional

Retorno al orden conservador, alianzas, enfrentamientos y consensos

Generalmente, en todo gobierno hay una voluntad de continuidad y de cambio en las políticas. Resultó interesante comprender “el clima intelectual en que la industrialización tiene lugar” (Gerschenkron, 1968, p. 17, como se citó en Rougier y

Odisio, 2017, XV); por ello, a lo largo de este escrito se hizo alusión a cómo se fue configurando ese pensamiento respecto a la industrialización en la Argentina, que dará paso al desarrollo del Plan Siderúrgico Nacional, brindando un marco histórico y anclando el análisis en los problemas y contextos de cada época.

Las discusiones en torno a posiciones industrialistas cobraron fuerza cuando se desataron las guerras mundiales, lo que no quita que previamente hubo posturas que abogaban por el desarrollo de la manufactura en nuestro país.

La creación y desarrollo de la infraestructura de AHZ, como podrá apreciarse, fueron producto de un proyecto ya diseñado con anterioridad a la llegada de Perón al poder en mayo de 1946. Cuando este es electo presidente, no duda en dejar las fabricaciones militares en manos de Savio.

Por ello, “El General Perón, al iniciar su obra del Plan Quinquenal, puso en el general Savio, a quien consideraba un hombre compenetrado del movimiento revolucionario, la esperanza de estructurar el organismo nacional de las fabricaciones militares en nuestro país” (Ministerio de Guerra, DGFM, 1948, p. 35). Esto, según palabras de Soler expresadas en la Cámara de Senadores de la Nación.

Como se verá a lo largo del trabajo, el nacionalismo militar atravesó al peronismo; entre los militares industrialistas, cabe mencionar a Mosconi, el coronel Baldrich y Manuel Nicolás Savio. Estos sostenían que los sectores industriales clave debían ser financiados con capitales locales y no con fondos extranjeros, ya que estos últimos todavía no tenían control del sector económico.

En ese marco, el peronismo se constituyó en un movimiento de gran envergadura, en un momento histórico en el que muchas de las demandas que se venían planteando desde diferentes sectores se transformaron en políticas públicas. AHZ fue uno de los polos que marcaron el avance del desarrollo industrial del país;

otro ejemplo es el de la Planta Santa Isabel, aunque cabe mencionar que muchas de esas demandas se concretaron ya desde Yrigoyen, cuando creó Yacimientos Petrolíferos Fiscales (YPF). Por eso, en opinión de esta autora, se habla de continuidad.

El desarrollo de la industria, específicamente en Jujuy, fue pasando por variaciones significativas en lo que se refiere a su proceso evolutivo, ligado a sucesos tanto internacionales, nacionales como regionales que impactaron en el desarrollo de la fuerza productiva en Jujuy y el Noroeste Argentino (NOA). Para una mejor comprensión, se hará una breve mirada retrospectiva del devenir industrial en el país y la región.

Se coincide con lo planteado por Díaz (2002), citado en Bergesio y Golovanevsky (2012), quienes en el libro "Industria y Sociedad" mencionan que la industria en Jujuy comparte características con otras provincias del noroeste y del oeste de la Argentina, dado que en estas zonas “se radicaba la mayor parte de la industria nacional durante los siglos XVIII y XIX. Esta situación se revierte en el siglo XX, cuando la industria argentina se encuentra mayoritariamente concentrada en la región pampeana” (p. 14).

Yépez (2003), en relación con los cambios mencionados en el párrafo precedente, explica que, a mediados del siglo XIX, se producen transformaciones socio-históricas en los órdenes regional, nacional e internacional que repercuten en la economía, específicamente en la estructura agraria de Jujuy. Esto, a su vez, provoca un proceso de decadencia de la economía tradicional del campesinado coya, a partir de la incorporación del NOA al Estado-Nación oligárquico. Seca (1989) explica que los pueblos de la quebrada, cuya economía dependía del tráfico de mulas y

ganado, entraron en una fase de estancamiento a partir de 1906 con la llegada del ferrocarril.

La autora menciona al arqueólogo Salvador de Benedetti, quien habla de “decepción social" y de "poblaciones estacionarias" y vincula tal situación con la construcción del ferrocarril. Afirma rotundamente que ese nuevo factor ha suprimido el comercio de la quebrada; además, registra los primeros intentos por convertir el área en lugar de recreo” (de Benedetti, 1910, p.7, como se citó en Sica, 1989, p. 59). Ese último dato se analiza más adelante cuando se estudia la Universidad Popular de Tilcara.

Estos cambios fueron consecuencia también de la revolución industrial impulsada por Inglaterra en el siglo XIX, provocando transformaciones estructurales de y en las formas de producción. Fue uno de los hitos que generó los mayores cambios sociológicos, culturales, tecnológicos y económicos a escala mundial, afectando las modalidades de funcionamiento, así como el peso relativo de distintas regiones del mundo.

La introducción del ferrocarril, al interpretarse, puede tener diversas dimensiones: una positiva y otra negativa. Kulemeyer (2016) explica que, entre las positivas, en el aspecto tecnológico, es un medio “de transporte novedoso y revolucionario (veloz y de gran capacidad de carga), asumido como presunto portador del progreso y la prosperidad, dando lugar al nacimiento y consolidación de pueblos y al impulso de la caña de azúcar (Jujuy, Salta y Tucumán)” (Diapositiva 19). Continúa diciendo que el aspecto negativo se presentaba como vector de un profundo proceso de cambio económico.

Kulemeyer (2016) argumenta que el trazado ferroviario tuvo un impacto destructivo sobre la realidad socioeconómica preexistente, ya que no la tuvo en

consideración. Su implementación generó la marginación de las localidades, modificó la geografía política y fomentó una dependencia de la región NOA respecto de las manufacturas de importación. Este proceso desarticuló la integración regional, subordinando a las provincias a una conexión exclusiva con los puertos del litoral, lo que constituye una forma de colonialismo interno.

En línea con lo que dice el autor, se agregaba a este panorama el abandono de cultivos (trigo) y de aquellas industrias subsidiarias, debido a los altos costos del flete y a la devastación de bosques que aportaron durmientes, madera y carbón (caso de Santiago del Estero, que tenía el 70 % de su superficie con bosque natural).

En el caso de Argentina, era notable la diferencia entre las diversas regiones de la Nación, un país con una cabeza de Goliat, como decía Martínez Estrada (1968), y un cuerpo raquítico que eran sus provincias, un país hipertrofiado en la Pampa Húmeda y despoblado en su interioridad, como era el caso del Noroeste, al igual que el de la Patagonia. Como resultado, tuvimos un país hecho a imagen y semejanza de la oligarquía terrateniente portuaria.

Según Yépez (2003), la demanda de las metrópolis por productos industrializados de base vegetal, producidos con significativas ventajas comparativas en las áreas periféricas, actuó como catalizador de la inversión de capitales extranacionales y extrarregionales. La fusión de estos capitales con los activos de las élites provinciales tradicionales propició el establecimiento y crecimiento de industrias amparadas por tarifas y políticas proteccionistas nacionales. El autor cita la industria azucarera de los ramales salto-jujeño y tucumano como un caso paradigmático de este fenómeno en el NOA.

En Jujuy prevaleció la oligarquía azucarera. Kindgard (2001) menciona que el vínculo político gestado entre la provincia y el puerto hegemónico se estableció y

fortaleció gracias a una figura jujeña, el senador Domingo T. Pérez. Su intervención en el ámbito nacional fue crucial para que se concrete el proyecto del ramal ferroviario. Kindgard (2001) señala que la conexión de Jujuy con el puerto de Buenos Aires tuvo un doble efecto: por un lado, debilitó el antiguo sistema comercial orientado a Bolivia y al Pacífico y, por otro, consolidó la industria azucarera como la actividad económica más importante de la provincia.

Cabe señalar que la industrialización en Argentina fue tardía, debido a la coyuntura internacional. La Primera Guerra Mundial (1914–1919) supuso una oportunidad inesperada para que el país pensara en su desarrollo industrial. Se adhiere al planteamiento de D'Agostino (2017), quien sugiere que el afianzamiento del progreso económico desde 1880 impulsó un proceso incipiente de industrialización. Hacia 1914, los datos del tercer censo nacional indicaban que la fase inicial de la industrialización sustitutiva de importaciones ya estaba en curso—aún bajo el paradigma del modelo agroexportador—, con la producción local satisfaciendo el 71,3% del consumo doméstico. Dicha estrategia se consolidaría como una política de Estado sustancial en la década de 1930.

Con el advenimiento de la Segunda Guerra Mundial, se hizo necesario pensar en una política industrialista para impulsar este sector, seguida de medidas proteccionistas, dado que resultaba imposible sostener el nivel de importaciones que requería nuestra economía. Esto abrió paso a las ideas que se venían pensando desde el contexto y la realidad que se habían generado con la Primera Guerra Mundial, muchas de ellas vertidas en la Revista de Economía Argentina, fundada en 1918 por Alejandro Bunge.

El gobierno de Yrigoyen, para quienes formaron parte del proyecto del nacionalismo corporativista, era percibido como un impedimento para la

implementación del proteccionismo y el fomento de la industrialización; a su vez, se argumentaba que el gobierno radical no favorecía la diversificación productiva.

De este modo, el grupo colaborador de Bunge y los de la Revista de Economía Argentina, junto a la Unión Industrial Argentina (UIA) y la Confederación Argentina del Comercio, de la Industria y de la Producción (CACIP), representantes del poder económico, a quienes se sumaron además algunos militares, grupos nacionalistas y católicos, miraron con buenos ojos el golpe militar de 1930. “Los representantes de este nacionalismo integral, que Paso (1987) llamó “nacionalismo estrecho”, encarnaban las nuevas orientaciones de derecha enraizadas en el tradicionalismo europeo, y en especial en los intelectuales *de L'Action française*” (Rougier y Odisio, 2017, p. 45).

La articulación de este ideario corporativista recayó en intelectuales como Leopoldo Lugones, quien estuvo, entre otras cosas, a cargo del mensaje de asunción de Uriburu y su programa de gobierno. Fue un poeta, primero socialista, que, en los años 30, adoptó una postura más cercana al fascismo. Este, por un lado, postulaba un antiestranjerismo; sin embargo, el modelo a imitar era el de Estados Unidos. “Como Bunge y otros conservadores y representantes de la derecha local, Lugones rechazaba una importante intervención del Estado” (Rougier y Odisio, 2017, p. 46) en áreas como la producción de metales.

Por otra parte, el golpe del 30 fue profundamente antidemocrático porque tomó como objeto de su desvelo y de su política el retorno al orden conservador. Se hace necesario precisar que el golpe no solo fue antirrigoyenista, sino también profundamente antiroquista. En los años 30, se propone el retorno al país anterior a 1880, al retorno a un orden conservador, a un orden clerical, un orden que incluso reniega de la modernidad roquista, de la modernidad de un país laico, de un país que

en esa década había roto la relación entre el Estado clerical y la sociedad civil. Por ello, en este estudio se afirma que la dictadura de Uriburu intenta volver a un período anterior a la secularización social de las costumbres implantadas por el roquismo.

Por, sobre todo, lo que más les asustaba a los golpistas del 30 era la irrupción de un movimiento como el Yrigoyenismo, que a partir de 1916 ya no solo gobernaba a través de los principios liberales de la Constitución de 1853, sino que, el sufragio electoral promovido por Roque Sáenz Peña en 1912 con la Ley Nº 8871 le permitió a la masa poblacional la participación activa en los destinos del país.

Cabe señalar que, a partir de 1916 y durante toda la década de 1920, muchos nacionalistas adoptaron posiciones elitistas y conservadoras, que miraban con cierto prejuicio y preocupación a la sociedad de masas y al aumento de sus derechos políticos, que, además, era visto como una amenaza para la autoridad de los grupos sociales más tradicionales.

Entrando ya en la década del 30, estos nacionalistas de derecha, a medida que profundizaban sus posiciones antiimperialistas (entiéndase antibritánicas), empezaba a preponderar en ellos un pensamiento a favor de la cuestión social. Sin embargo, atendiendo a una movilización controlada de las masas, se alineaban con los grupos católicos que asumían esta postura; de este modo, se fue incorporando el lema de la justicia social.

De esta suerte, va apareciendo la tendencia nacionalista autoritaria, la tercera vía entre el liberalismo y el socialismo marxista. Había allí excolaboradores de la Revista de Economía Argentina (en adelante, REA); estos nacionalistas desplazados adoptaban una posición crítica con el gobierno golpista del 30.

Rougier y Odisio (2017) sostienen que se produjo una reconfiguración ideológica en la que el conservadurismo pasó a ser percibido como el principal

antagonista de los intereses nacionales, un rol que previamente se atribuía al yrigoyenismo. Dicha transformación se evidencia en el viraje de intelectuales como los hermanos Irazusta, Palacio o Gálvez, quienes reivindicaron la figura de Yrigoyen. Esta revalorización fue un punto de convergencia con los nacionalistas de FORJA, lo que ilustra una transición hacia corrientes cercanas al nacionalismo populista.

De todos modos, los hermanos Irazusta impulsaban cierto desarrollo de la industria en el país, sin llegar a ser una alternativa realmente superadora del modelo agroimportador; el fin era generar fuentes de trabajo.

Scenna (1980) lo explica muy bien al decir que: “Aquel nacionalismo padecía de una serie de contradicciones insuperables. Las reformas exigidas se limitaban al plano político, a lo exterior y a lo formal. En lo económico seguían tan liberales como los otros” (Rougier y Odisio, 2017, p. 73). En las propuestas nacionalistas el Estado aparece con una función limitada tanto en lo económico como en lo industrial.

Si bien la Primera Guerra Mundial constituía una ventaja, la misma no podía aprovecharse al máximo, dado que había que importar maquinaria que permitiera llevar adelante ese proceso de industrialización, generando una doble dependencia, por un lado, de herramientas y equipos, y, por otro, de la necesidad de contar con mano de obra calificada. No sólo había que importar maquinaria, sino que también era necesario contar con personal especializado. En muchos casos, como se verá más adelante, Altos Hornos Zapla debió traer profesionales de otros países para sortear uno de los principales obstáculos para alcanzar el tan mentado desarrollo industrial.

Las discusiones giraban en torno a las posturas librecambistas y proteccionistas; estas se extendieron entre los siglos XIX y XX y continúan.

Se generaron sendos debates y discordias en los años inmediatos a la primera posguerra, en torno a la necesidad de una orientación más industrialista. Cuando asumió como presidente, Marcelo de Alvear, anunció una orientación económica que preveía potenciar la industria nacional. Se planteaba la necesidad de una reforma fiscal y aduanera; los radicales defendían el objetivo fiscal de la reforma, mientras que los socialistas criticaban las ideas proteccionistas con argumentos más liberales.

Siguieron los debates, sin embargo, puede afirmarse que los radicales y sus gobiernos no llegaron a realizar modificaciones profundas en las políticas aduaneras, y de alguna manera las medidas adoptadas fomentaban que, en paralelo, existiera la explotación privada del petróleo, por ejemplo, y a su vez se apoyó la existencia de YPF, con Mosconi[16] al frente de esta industria petrolera estatal. Aparece el Estado como un actor con fuerza en la industria petrolera argentina.

La falta de técnicos y de mano de obra especializada comenzó a hacerse aún más visible durante la Primera Guerra Mundial, cuando se produjo el primer proceso de sustitución de importaciones en pleno yrigoyenismo[17] . Un caso palpable y cercano en la región es el de Tartagal (Salta). En 1920, se instalaron las empresas petroleras Standard Oil of New Jersey (de capital norteamericano) y YPF (de capital nacional), lo que generó importantes cambios en la región, discrepancias entre ambas empresas —la norteamericana y la argentina— y, a su vez, inconvenientes con Bolivia.

Según Figallo (2019), el anhelo argentino de promover un desarrollo petrolero soberano halló en la región norte, específicamente en Salta y Jujuy, una contigüidad geográfica que la conectaba con el sur boliviano. Esta proximidad generaba fricciones, dado que los pozos petrolíferos a menudo se situaban en la línea fronteriza

[16] Fue un militar cercano a los forjistas

[17] Hipólito Yrigoyen (1852-1933) ocupó la presidencia de la nación entre 1916 y 1922, luego entre 1928 hasta el golpe militar de septiembre de 1930.

bajo la presunción de que los yacimientos subterráneos se extendían más allá de la frontera, adentrándose en Bolivia.

En ese punto fronterizo argentino-boliviano, la *Standard Oil* desplegaba su enorme capacidad técnica y económica. Mosconi se expresaba en contra del monopolio de esta: “La acusó de una política de infiltración, al actuar en forma paralela tanto en el sur boliviano como en el norte argentino” (Figallo, 2019, p. 23).

No fue el único en denunciar, incluso, un profesor de la UBA y la Universidad de la Plata, Moreno Quintana, “cuestionó sus actividades en la zona de las Juntas de San Antonio -confluencia del río Tarija e Itaú-, aprovechándose de las correcciones limítrofes de 1925” (Moreno Quintana,1926, 971, como se citó en Figallo, 2019, p. 23).

Estos problemas siguieron presentes, y en 1927, como medida, se elevaron los aranceles sobre explotaciones de petróleo boliviano. Argentina buscaba expulsar a la *Standard Oil* del país, y Bolivia quería establecerla en la región. En 1930, con el golpe de Estado de Uriburu, se desplazó a Mosconi de su cargo y la *Standard Oil* recuperó un mayor margen de maniobra en el país.

Este conflicto geopolítico y empresarial tuvo un impacto directo en la vida de la región. Para entender mejor esta incidencia local, resulta conveniente destacar un factor interesante sobre cómo se conformó la planta de empleados de *Standard Oil* en Tartagal. Sus obreros: “Un gran porcentaje de ellos eran nativos de la zona; solo el personal especializado, o sea, los técnicos e ingenieros, eran en su mayoría extranjeros. De vez en cuando, empleaban indígenas, casi exclusivamente, para la tarea de desmonte” (Arancibia, Chocobar y Zelarayán, p. 7).

El noroeste argentino era un área distante, insondable y apartada de los grandes centros. Fueron tiempos en los que resultaba complicado pensar en desarrollar las instituciones fabriles, dada su ubicación y las características de sus

diversas regiones. No era fácil que los profesionales aceptaran trabajar en Jujuy o Salta, por ejemplo, ni trasladar equipamiento hacia esa zona, entre otros motivos, debido a la falta de transporte, a su alejamiento del puerto, a la ausencia de caminos adecuados y a otras tantas barreras.

De hecho, resulta interesante la historia de los ingenios azucareros, su desarrollo y la travesía que se realizó para modernizarlos.

Se recuperó la descripción que se realiza en la página 9 del diario Crónica, de fecha 31 de enero de 1946, donde se recuerdan las palabras del señor Benjamín Villafañe en el debate sobre el azúcar en 1920, en la Cámara de Diputados de la Nación. En esa oportunidad, detalla aquella hazaña de los viejos productores de Ledesma.

> La historia del transporte de las máquinas, desde punta de rieles hasta su destino, constituye una página verdaderamente heroica de audacia y esfuerzo en la lucha de la industria. El río Juramento, crecido, fue atravesado por las máquinas tiradas por 6 yuntas de bueyes. Fue menester abrirse paso por pantanos y torrentes hasta llegar al corazón de la selva, donde se realizó el prodigio de levantar el primer Ingenio poderoso a 100 leguas de Tucumán y a 50 de Jujuy y Salta. En el mismo artículo denominado “Nacen los ingenios al promediar el siglo 20. “Ledesma”, “La esperanza” y “Río Grande”, Emporio Triangular de Nuestra Industria Madre”. La sociedad Aráoz, Ugarriza, Uriburu y Cía. alentados por los Leach, se lanzó en una iniciativa grande. Concibió el propósito de agrandar el establecimiento, extendiendo a la vez los cultivos. Se compraron los implementos requeridos en Londres, los recursos extraordinarios que hubo que emplear en esta travesía por montes como a lo largo de caminos difíciles y por cauces de ríos que era menester vadear con

> las dificultades insalvables que imponen todas las proezas, obligó a los que realizaban esta empresa a cumplir los 600 km de ruta 3 meses de trabajos intensos y fatigas incontables. Era preciso abrir sendas, pasar días enteros desembocando el trazo, desenterrando las carretas que se hundían en los pantanos, abastecer un pequeño ejército de carreteros, cuarteadores y hombres que se utilizaban en descargar los vehículos para poder zafar, ya libre de todo peso, del enorme Valle en el cual se sumergía más allá de los ejes, el primitivo carro de los épicos tráficos del siglo pasado. Otras veces había que vaciar la carga para reparar o renovar los ejes hechos añicos o las ruedas partidas por mitad.
>
> Y todos estos percances demandaron sendos meses, hasta que por fin la caravana arribó a su destino. El nuevo Ingenio se levantó en la esperanza donde hoy aún se emplaza. Y febrilmente se talaron los campos inmediatos para dar al área de cultivo unas 200 hectáreas. En 1884 inauguró "La Esperanza" su primera zafra, produciendo 250 toneladas de azúcar con una maquinaria que tenía capacidad para moler 200 toneladas de caña por día". (Diario Crónica, p. 9, 31 de enero de 1946)[18]

Se la describe como toda una gesta heroica, aunque en ningún momento se hace referencia al extenuante viaje de los indígenas conchabados, en condiciones laborales paupérrimas. De acuerdo con Constant (2014), fueron ellos quienes realizaron los trabajos de canalización del Bermejo, a cargo de la Compañía de Navegación a Vapor del Río Bermejo; su labor fue vital para el despegue de la industria azucarera.

[18] Colección de diarios provinciales del siglo XX (1943-1955) – Sección Hemeroteca de la Biblioteca Popular de Jujuy.

Se hace referencia a este hecho porque más adelante se puntualizará el desafío que enfrentaron Savio y todos sus colaboradores para dar vida al primer Horno de Zapla en una zona virgen, donde todo quedaba por hacer. Hoy puede verse como una hazaña lejana, pero en su momento significó el arduo trabajo de hombres anónimos, cargado de destreza tanto física como intelectual. Precisamente porque el desarrollo industrial previo era tan limitado, el proyecto de Zapla supuso un desafío monumental. Si bien durante el Yrigoyenismo el país se industrializó, cabe señalar que lo hizo en islas bastante pequeñas, en materias primas muy livianas y en un contexto coyuntural.

Vínculo entre educación y trabajo

Como se viene explicando, en aquellos años, en estas sociedades remotas, era común que los técnicos y profesionales fueran extranjeros; en general, los trabajadores nativos de la zona carecían de preparación y conocimientos científicos. Aparece un vínculo fuerte entre la educación y el trabajo; se empieza a avizorar la necesidad de contar con personal técnico para fortalecer la estructura y el funcionamiento de la incipiente industria nacional.

> Instrumentos de trabajo, conocimientos científicos y prácticos y formas económicas de explotación de las industrias constituyen una sola e inseparable trama; los intentos industriales de sociedades remotas y las organizaciones fabriles … son eslabones de una misma cadena que no comienza ni termina con ellos. (Dorfman, 1986, p. 13)

Durante el período de entreguerras, la participación estatal estuvo a cargo del Ejército Argentino. Con el inicio del siglo XX, el modelo agroexportador se debilitó y, poco a poco, el Estado comenzó a ejercer una mayor injerencia; empezó a surgir la

visión de un Estado empresario. Es una época en la que se hizo un esfuerzo en pos de la industrialización; se aspiraba a salir de esa economía de pocos recursos.

Próxima a desatarse la Segunda Guerra Mundial, a nivel internacional, había una potente rivalidad entre los capitales británicos y norteamericanos. En esa coyuntura, se continuó pensando en el desarrollo de la industria en nuestro país.

La Segunda Guerra Mundial, al generar dificultades en el suministro de insumos importados, estimuló el ingenio. De acuerdo con Primo (2006), la Argentina no estaba en condiciones de un desarrollo industrial pleno. Esto se debía principalmente a la obsolescencia de su equipamiento, lo que conllevaba bajos niveles de productividad, sumado a una aguda falta de capital y a las restricciones en la importación de bienes intermedios y de capital provocadas por el conflicto bélico.

Con esta segunda crisis cíclica del capitalismo internacional del siglo XX, Argentina va a padecer en carne propia la caída literal de los precios internacionales del trigo, de las carnes y del cuero que ya no demandaba el primer mundo, pues este tampoco tiene demanda de sus productos industrializados por parte de los mercados periféricos.

Cabe señalar que la primera crisis de acumulación fue en 1914, desatada por la Primera Guerra Mundial, aunque esa crisis se debió a una lucha hegemónica; la guerra de 1914 fue una guerra por un nuevo reparto del botín imperialista en el mundo. En ese contexto, el rubro metalúrgico se vio gravemente perjudicado, ya que no podía obtener materias primas fundamentales del exterior.

En el contexto de la Segunda Guerra Mundial, se verá que “el desarrollo del sector siderúrgico se produjo en el marco del proceso de industrialización sustitutiva de importaciones durante la década de 1930” (Domínguez, 2010, pág. 446).

Durante la Segunda Guerra Mundial (1939-1945), es posible observar que, producto de la ISI, la producción industrial creció en el país; sin embargo, no mejoró sus bienes de capital y equipos; no se contaba con la maquinaria, la tecnología y los profesionales suficientes. Un claro ejemplo es la serie de trabajos que permitieron habilitar operacionalmente a A.H.Z. en ese contexto.

Pormenores de la puesta en marcha de AHZ

Cuando se inician los trabajos en los yacimientos de las minas, dado que la DGFM necesitaba poner en movimiento a la industria y, para ello, era imperioso contar con minerales metalíferos, se decide desde el despacho de Savio iniciar los trabajos de medición para perforar. Por este motivo, el geólogo Victorio Angelelli, junto a Lutteral, emprendió dicha labor.

No se contaba, al momento de la apertura de la boca de Mina 9 de Octubre en 1941, con elementos, maquinaria ni instalaciones para llevar a cabo este trabajo.

> Centenares de obreros argentinos y bolivianos aparecieron en la sierra ante la perspectiva de trabajo. Carpas y ranchos improvisados surgieron en el bosque virgen, soportando temperaturas de más de 40 grados durante el mediodía y de cerca de seis bajo cero por la noche. (Larra, 1980, p. 95)

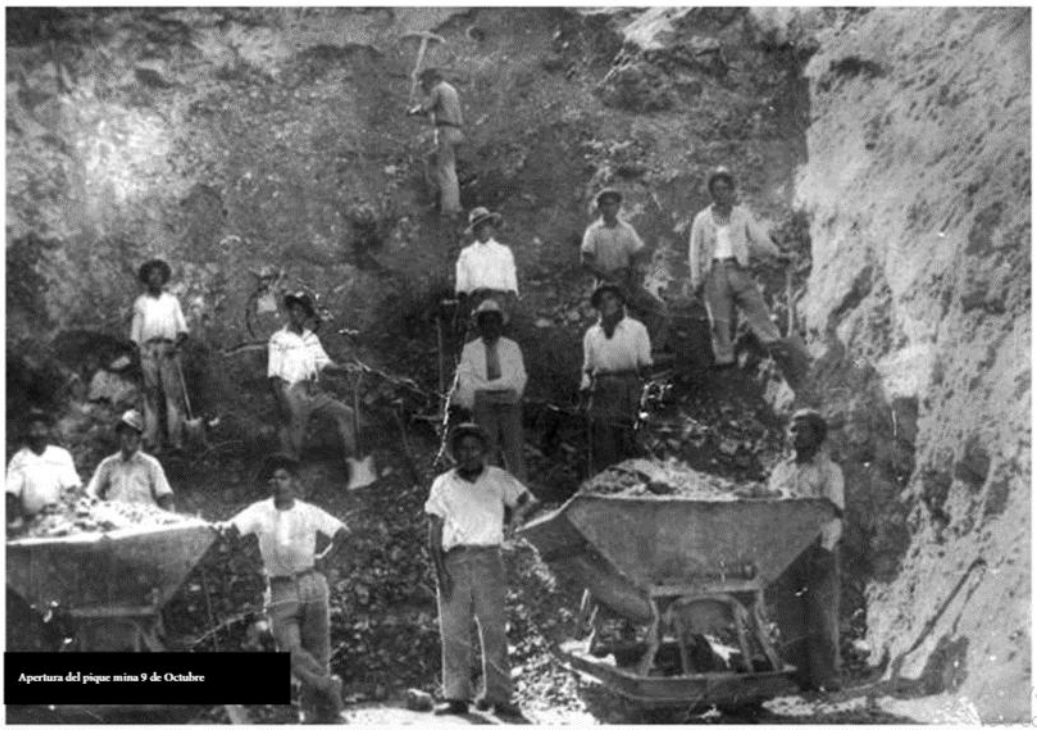
Los medios utilizados eran primitivos; aparecieron percances que debieron subsanar usando la inventiva y se podría decir que se llevaba adelante de manera artesanal, con un gran despliegue de esfuerzo físico llevado a cabo por estos hombres de la piqueta, barretas y martillos. Osada fue la tarea que emprendieron para construir la galería principal de la mina 9 de Octubre.

> Se fue construyendo a dos puntas sobre una longitud de 500 metros, o sea a partir de sus extremos, tratando de empalmar en su parte media. Un método inusual, contrario a todas las prácticas universales, adoptado porque los

equipos de perforación- trabajando a la criolla, con barretas y martillos por la carencia de elementos mecánicos y automáticos- no podían avanzar más de un metro por día…cavar y apuntalar…Cuidadosas mediciones del Ing. Naveira orientaban el avance. Y llegó el día de júbilo en que los dos equipos se encontraron…hasta algunos lagrimones en esos rostros curtidos e impávidos. (Larra, 1980, p. 95)

Figura 3

Imagen de la apertura del Pique de Mina 9 de octubre



Fuente: Fotografía extraída de Sánchez, Vargas, y Díaz (2020, p.11), libro de consulta libre en la página de la Municipalidad de Palpalá

Boto (2014) cuenta en su tesis los riesgos que representaba trabajar en la mina y según registros de la empresa al menos 1 minero moría por año: “La causa más frecuente de muerte era por aplastamiento de piedras o derrumbes de planchones… en accidentes que eran considerados como “actos heroicos de servicio a la patria” según se desprende de la información oficial” (p. 157)

Argentina, a diferencia de México, Chile y Brasil, que contaban con el apoyo norteamericano para sus emprendimientos en la industria siderúrgica, se encontraba condicionada por la política exterior de neutralidad de nuestro país. Ante esto, Estados Unidos presionaba a Argentina. Por ende, no ingresaban repuestos, lo que provocó que la planta se instalara con severas restricciones.

En el caso particular de Altos Hornos Zapla, “se efectúa el diseño, ejecución del proyecto y su puesta en marcha en plena Segunda Guerra Mundial, período inapropiado por las limitaciones técnicas y económicas que significaban el desarrollo de la contienda y su proyección continental” (Nicodemo, 1994, p. 68).

Las fuentes de aprovisionamiento de equipos para dotar al nuevo centro siderúrgico de ellos se vieron entorpecidas por el contexto de guerra, lo que obligó a recurrir a equipos obsoletos.

Esta realidad dificultó el abastecimiento de los equipos, maquinarias y suministros que requería el nuevo centro siderúrgico de Jujuy. En ese contexto, fue necesario recurrir a algunos de origen nacional o bien trabajar con componentes viejos y en desuso, que fueron recogidos a lo largo del país y reacondicionados para tal fin. El equipo a cargo de la construcción de la planta industrializadora de Palpalá atravesó una serie de penurias para levantar el alto horno y la planta experimental.

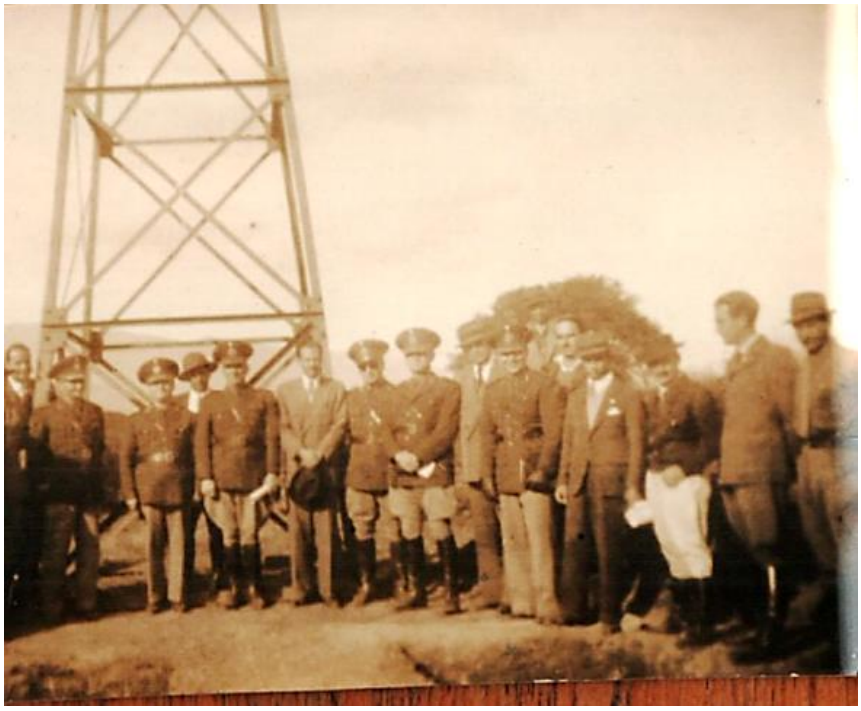
> El cable carril fue, en parte, recuperado de una mina riojana abandonada, “La mexicana”, y el cable se adquirió en trozos que fueron unidos por soldadura. Finalmente tuvieron sus 12 Kms, salvando un desnivel de 400 mts. …En San Fernando, se compraron dos calderas antiguas, casi chatarras. Los ladrillos refractarios fueron fabricados con sílice[19]. Se recogieron caños arrumbados en

[19] Larra (1980) explica que “No se pudieron obtener ladrillos refractarios para el interior del horno. Una firma nacional los ofreció de sílice, aceptados finalmente por los ingenieros suecos pero sin ofrecer garantía. La cosa resultó, pues en esas condiciones funcionó cuatro años” (p. 99)

proximidades de un hospital para usar en el soplador. (Echagüe, 1999, pp. 81-82)

Figura 4

Imagen de autoridades al pie de la Torre N°1 del cable carril, 11 de mayo de 1943



Fuente: Archivo fotográfico rescatado del archivo de la Familia Guzmán

Ilustrativa resulta la descripción que realiza Larra respecto a cómo se realizó el traslado de un motor desde Bahía Blanca a Palpalá (1980):

> En Bahía Blanca se halló un motor viejo de 1.200 HP con dos décadas de uso que se reacondicionó. Transportarlo hasta Palpalá fue un vía crucis. El volante sobraba unos centímetros del vagón y se corría el riesgo de chocar con los puentes, sobre todo en los tramos de trocha angosta, de Tucumán a Jujuy. "Nos bajábamos del tren, lo acondicionábamos y así íbamos pasando los puentes con talco y calzador", nos confesó el mayor Lutteral. (p. 99)

“Los años de la IIa. Guerra (sic) significaron para la Argentina una situación límite. Merced a la ciencia, al esfuerzo perseverante … se levantaron los Altos Hornos de Zapla, escuela de aprendizaje cuyo triunfo sirvió para impulsar otros emprendimientos” (Larra, 1980, p. 109).

Se alzó contra todo pronóstico en un clima intelectual, con propuestas a favor de la autarquía y del intervencionismo, y otras que cuestionaban estas posturas.

Eran aquellos que defendían posiciones industrialistas e intervencionistas. Entre los más pronunciados se pueden mencionar las posturas del empresario minero Picchetti, o las de miembros del ejército, como Manuel Savio, e intelectuales como Rafael García Mata, quien en 1943 formó parte del Instituto de Investigaciones Económicas Alejandro Bunge, el Ing. Solano Peña Guzmán, que defendía el plan autárquico y el proteccionismo e intervencionismo del Estado, o el autor Luciano Catalano. Todos ellos en esa línea, con posicionamientos autárquicos.

Por otro lado, estaban los que cuestionaban la visión sostenida por estos hombres. Con una matriz más liberal, de expertos de Estados Unidos, con John Hopkins a la cabeza y un grupo de técnicos que redactaron el informe conocido como Informe Armour, en el que se sostenía que la industria que podía considerarse como más ventajosa para Argentina era la agroindustria y sus derivados, “sobre la base de estas premisas, el informe destacaba y proponía estimular a las empresas agropecuarias y a las que utilizasen esos insumos, como los frigoríficos, producción lechera, curtiembre, tejidos de algodón y lana, etc.” (Corporación para la Promoción de Intercambio, CPI, 1944, p. 78, como se citó en Rougier y Odisio, 2017, p. 115).

Asimismo, en ese informe se refutaban las ideas de Savio; precisaban, al respecto, que en Zapla, Jujuy: “se dice que es posible producir acero con el uso de carbón de leña en lugar de coque. Tal proposición no puede provenir de fuentes

informadas ni responsables" (CPI, 1944, p. 23, como se citó en Rougier y Odisio, 2017, p. 116). La veta ferrífera de Zapla no contaba con yacimientos de carbón cercanos que permitieran obtener el coque metalúrgico, combustible necesario para la fundición. Este constituía el principal motivo para que señalaran que la propuesta de Savio carecía de sustento, destacando que la falta de materias primas se convertía en una clara desventaja para la producción siderometalúrgica, no solo en Jujuy, sino en toda Argentina.

Sin embargo, "el yacimiento de Zapla se puso en marcha poco después con una tecnología que permitía producir hierro[20] a partir del carbón de leña que aquel informe no reconocía" (Rougier & Odisio, 2017, p. 116)

Una vez instalado el complejo minero siderúrgico en 1946, debieron pensar en cómo abastecer de leña y suministrar carbón vegetal para el horno. Por orden de Savio, el general Martijena inicia la tarea de afianzar y profundizar sus conocimientos sobre botánica y forestación, específicamente, para, de este modo, emprender un plan de forestación, que era el objetivo principal de la DGFM.

Se decide en 1947, por sugerencias de Lutteral, enviar a Martijena en representación de la DGFM a Minas Gerais en Brasil, a fin de adquirir conocimientos en forestación y la posterior carbonización, esto debido a que el capitán Martijena venía formándose en materia de explotación forestal.

Cabe señalar que Lutteral llega a Zapla en el año 1943:

El 16 de febrero de 1943, mediante decreto N° 142.899… firmado por Castillo y Ramírez, el Capitán Enrique Carlos Lutteral, de la Fábrica Militar de Aceros,

[20] El mineral hallado en Mina 9 de octubre era Óxido de hierro Fe203, también se conoce como Hematita parda o roja, ésta era una mina subterránea. El hierro de este sitio poseía una ley (calidad) media de 48%, 10 años después del descubrimiento de ésta se encuentra hierro en Puesto Viejo, Mina ubicada en el Departamento del Carmen de la provincia a una altura aproximada de 860 metros sobre el nivel del mar, ubicado a 60 km del Centro Siderúrgico, el hierro extraído de esta mina tenía una ley inferior a la de 9 de octubre, promediaba el 40%, en este caso era una mina a cielo abierto.

> fue nombrado Director Interino de los Altos Hornos de Zapla. El nombramiento definitivo llegaría recién en septiembre de 1944, por medio del decreto N° 24.880 firmado por Farrel y Perón (Villanueva, 2008, p. 231)

Desde enero de 1945, Martijena fue destinado a AHZ como jefe de servicio de fabricación; el capitán Lutteral fue su director hasta 1947.

Martijena, desde su nombramiento hasta 1947, procuró asegurar el abastecimiento regular de carbón para evitar el paro del horno. En su mayoría, este combustible provenía de los bosques chaqueños y, cuando lograron impulsar el Centro Forestal, este se convirtió en otra fuente de suministro. Contar con una forestación propia formaba parte de la política de autoabastecimiento de la DGFM. El carbón vegetal era una de las principales materias primas, obviamente sin incluir el mineral de hierro, lo que permitía que el plan de producción de Altos Hornos Zapla siguiera su curso.

Además de estas tareas, se preocupaba por controlar férreamente los almacenes, verificando el stock de materias primas y combustible, aun cuando fue nombrado sucesor de Lutteral y ocupó el cargo de director. Este tema seguía siendo prioritario para él. También fue un hombre al que le preocupaban los aspectos sociales de la vida de los zaplenses; se ocupaba de atender cuestiones que afectaban tanto al comportamiento social como al laboral.

Por las lecturas que llevaba adelante Martijena, como las del libro de Andrade[21], y Vecchi (1918) denominado *Os eucalyptos, sua cultura e exploração,* se

[21] Tal como se señala en la colección de FAO (Montes) “En la década 1905-15 Edmundo, Navarro de Andrade, considerado el padre de la repoblación forestal en Brasil, “estableció una amplia gama de ensayos con 144 especies de eucaliptos por cuenta de la Compañía Paulista de Ferrocarriles y, posteriormente, estableció el famoso arboreto y bosque de Río Claro en el Estado de Sao Paulo. Se hicieron otras introducciones y los nombres de más de 200 especies de eucaliptos pueden contarse en las plantaciones brasileñas”. (Organización de las Naciones Unidas para la Agricultura y la Alimentación, 1981, pág. 61) Muchas de las prácticas impulsadas por Navarro de Andrade, luego serían implementadas en el Centro Forestal de AHZ.

convirtió en un entusiasta admirador de los programas de reforestación de eucaliptus, de la industria sierúrgica brasilera. Las autoridades deciden enviarlo a Brasil a: “La planta que la Companhía Siderúrgica Belgo-Mineira operaba en João Monlevade, 130 km al noroeste de Belo Horizonte…al llegar a Palpalá, trajo consigo unas semillas de eucaliptos para plantarlas en un vivero experimental supervisado por él” (Villanueva, 2008, p. 235).

También enviaron al ingeniero Juan Carlos Fernández en el año 1947, según consta en las actas del Honorable Directorio de la DGFM.

Visto el informe producido por la Dirección del Establecimiento y opinión favorables del señor Director General, se resolvió:

1°) Autorizar el traslado “en comisión” a EE.UU. del Brasil [22]el oficial 5°, el Ingeniero Juan Carlos Fernández, de AHZ, por el término que fijará el señor Director General y con el objeto de recopilar antecedentes relacionados con la obtención de carbón de eucalipto y su utilización en la industria siderúrgica, a cuyo fin por Departamento Administrativo se efectuará la liquidación respectiva y se dispondrá la emisión de las ordenes de pasajes correspondientes. (Dirección Nacional de Fabricaciones Militares AHZ Actas del H. Directorio N° 301 / 356, Expte. 9881/47 (DGFM))[23]

El vivero del Centro funcionaba en los terrenos expropiados a Pablo Tramontina, que contaba con 16.000 hectáreas, y él lo dedicaba a la explotación agrícola y ganadera, complementada por un establecimiento tambero que era un modelo en su género (Nicodemo et al., 1989, p. 172). Luego se conocería como

[22] La denominación Estados Unidos de Brasil, se usó desde la Constitución de 1891, hasta el año 1930 en que cae el poder de los coroneles, específicamente el 23 de octubre de ese año, cuando Getúlio Vargas toma el poder central en Brasil y finaliza la República Vieja. Llama la atención que en el acta aparezca con esa denominación. Tal vez así se seguía sosteniendo desde la mirada castrense.

[23] Actas del Honorable Directorio de la DGFM. Fuente: Archivo General de la Nación (AGN)

Centro Forestal, ubicado a 5 km del centro siderúrgico, lo que, por su estratégica ubicación y cercanía, implicaba una importante reducción de costos de traslado. El anterior dueño fue indemnizado y un fallo judicial fijó un monto.

Martijena, junto al Ing. Fernández Capurro, quien también fue enviado a la empresa forestal brasileña, estuvo a cargo de este proyecto. Como señala Cortina (1989), con el desarrollo del Centro Forestal se consiguió:

> La implantación de una nueva tecnología en materia de carbonización con baterías de hornos construidos en mampostería de ladrillo; el autoabastecimiento (del orden del 20%) del carbón vegetal que consumen los altos hornos de Zapla; y además, nuevas y modernas técnicas en la plantación y cuidado de eucaliptus de las especies rostrata, saligna y teereticornis. (Nicodemo et al., 1989, p. 173)

Bergesio y Castillo (2012) basándose en diversas fuentes afirman que la creación de este bosque artificial de eucaliptus creció sostenidamente a lo largo de los años:

> Nicodemo (2004) sostiene que en 1947 las plantaciones de eucaliptos cubrían una superficie de 15 mil hectáreas; hacia 1957 la reserva contaba con 20 millones de ejemplares (Folleto Técnico, 1957) y en la década de 1980 esta cifra llegó a 25 millones de eucaliptos (Ministerio de Defensa, s/f). (Bergesio & Castillo, 2012, p. 18)

En síntesis, era posible producir acero, incluso sin contar con coque, utilizando carbón vegetal derivado de la madera de eucalipto para fundir el hierro. Así lo atestiguan estudios posteriores.

> Los crecientes costos de este carbón colocan en posición más directamente competitiva a la industria siderúrgica que utiliza carbón vegetal, pero la ventaja

> principal de este sobre el coque es su elevada pureza, que permite obtener vaciados de hierro para usos especiales de gran pureza a partir de calidades convenientes de hierro fundido.
>
> Las industrias del hierro con carbón vegetal pueden también funcionar en escala mucho menor que las instalaciones normales basadas en coque, lo que ha atraído la atención de los países en desarrollo que se interesan en la producción de hierro y acero en pequeña escala. (Organización de las Naciones Unidas para la Agricultura y la Alimentación, 1981, p. 300)

La necesidad del Centro Siderúrgico de contar con carbón vegetal respondía a otras razones además del abastecimiento; también se buscaba “liberar parcialmente al ferrocarril del transporte de esta materia prima, que significa un extraordinario volumen” (Ministerio de Defensa. Dirección General de Fabricaciones Militares, 1970, p. 13).

Cabe señalar que, teniendo en cuenta el contexto mencionado, es recién en 1942 que empieza “a tomar forma el proyecto de los Altos Hornos de Zapla; en 1945 comenzó en ellos la producción de arrabio; primera acería argentina; y en 1947 se aprobó la constitución de SOMISA, segunda acería argentina” (Domínguez, 2010, p. 449).

Con la apertura de Altos Hornos Zapla, nacería la industria siderúrgica argentina, en un contexto de bloqueo económico, oposiciones múltiples y empujados a situaciones límite en repetidas ocasiones.

Paradójicamente, ese 9 de octubre de 1945, cuando se produce la primera colada de arrabio, Larra (1980) relataba: “¿Cómo recibió el país el trascendental suceso? Simplemente, no lo supo” (p. 108). La luz que brillaba en Palpalá pasaba desapercibida para la gran mayoría de los argentinos.

El 9 de octubre de 1945, lo ocurrido en el pueblo de Palpalá, en Jujuy, coincidió con el momento en que el ministro del Interior, Hortensio Quijano, comunicó la dimisión de Juan Domingo Perón de sus funciones como vicepresidente, ministro de Guerra y secretario de Trabajo y Previsión. Estos acontecimientos precedieron al histórico 17 de octubre. Todas las planas de los diarios estaban ocupadas por los acontecimientos políticos.

La figura de Savio en Palpalá

Frente a este panorama de debilidad industrial estructural, descrito por Primo (2006), surgieron proyectos estatales y figuras que buscaron activamente revertir esta situación. Un actor central en este esfuerzo fue el general Manuel Savio, cuya visión para la industria pesada en lugares como Palpalá representó una respuesta directa a estos desafíos.

Es sabido que en Argentina la figura de los militares y el servicio militar termina hecha añicos en el año 1976, cuando a los integrantes del servicio militar se los transforma en represores y aparece con fuerza el terrorismo de estado, sus centros clandestinos de cautiverio, o lo que pasó después, donde ya era una degradación el servicio militar, sin embargo, el vínculo entre el país y las fuerzas armadas no siempre fue así.

Y es en este sentido que se rescata parte del accionar de un reconocido militar y estudioso como lo fue Savio. Al estudiar y recuperar la trayectoria biográfica y política del General Savio, se pone en evidencia otra dimensión de su actuación y de su pensamiento que puede ser examinada a partir de las fuentes editas, escritos y bibliografía estudiada hasta el presente, que se refieren a sus reflexiones educacionales y acciones educativas.

Recorrer la biografía de Savio permite comprender que el desarrollo de la industria pesada y la puesta en marcha del sueño siderúrgico requirieron años de estudios y formación, así como la elaboración de un plan estratégico que comenzó a materializarse en la década de 1930, como ya se dijo. Se infiere que, si bien la industria siderúrgica no surge con el peronismo, sino que el nacionalismo militar ya planteaba la necesidad de contar con ella, considerada estratégica para la defensa nacional, este le dio continuidad a dicha política de industrialización.

Ese ambicioso proyecto no podía pensarse al margen de la instrucción y la educación, no solo de los militares, sino también de la incipiente mano de obra y de su calificación y formación, que eran fundamentales.

En este sentido, al recorrer su biografía, es posible observar que Savio dictó cátedra, expuso ideas y se desempeñó como educador y oficial instructor de cadetes desde 1917 en el Colegio Militar, como profesor de “Metalurgia y Acción de Explosivos”, entre otros. También dictó cursos de “Servicio de Ingenieros” y “Organización Industrial Militar”.

“Director de la Escuela Superior Técnica desde el 6 de noviembre de 1930 hasta el 8 de enero de 1935, habiéndose desempeñado en el mismo instituto como profesor de “Organización Industrial” desde el 1.º de abril de 1932” (Ministerio de Guerra, DGFM, 1948, p. 12).

Orientó a empresas desde la DGFM, preparó leyes, fundó instituciones; en su obra se puede inferir su preocupación por formar mano de obra calificada para un país inmerso en un complejo marco internacional, en el que se gestaba una Segunda Guerra Mundial y a nivel nacional se pensaba en el proceso de organización para la promoción de la industria pesada en Argentina. Fue el “propulsor de la siderurgia y la química pesada, bases de la industrialización” (Larra, 1980, p. 9). En cuanto a la

industria química pesada, se encargó de organizar los grupos químicos de Río Tercero, José de la Quintana y Tucumán.

Su propósito era propiciar la participación del ejército en la modificación de la estructura económica y social de la nación mediante la exploración y explotación de los recursos básicos y el desarrollo de la industria pesada. Su idea de movilización nacional, de carácter militar y técnico, combinaba las posibilidades de la industria con los requerimientos de la defensa y exigía un amplio conocimiento del potencial del país. La exploración y explotación de los recursos básicos; el desarrollo de la industria, en especial de la industria pesada, y la urgente formación de recursos humanos calificados.

Sus acciones pedagógicas merecen ser recuperadas de alguna manera; estas sintetizan y reflejan las preocupaciones de la época. Era un militar identificado con el nacionalismo económico y pertenecía al grupo castrense que promovía el desarrollo de la industria estratégica nacional, en su mayoría vinculada al desarrollo tecnológico o a la explotación de recursos naturales, tales como la minería, el agua y el petróleo.

Sus ideas tienen una fuerte influencia europea. Fue un hombre de pensamiento progresista para su época. Desde 1924, ya casado y con una hija de unos meses, se instala en Bruselas; de allí viajaba con frecuencia principalmente a Francia y a Alemania. “Apasionado de la cultura francesa, domina su idioma; en cambio, se ayuda con un vocabulario elemental para entenderse con los técnicos alemanes” (Larra, 1980, pág. 18).

Lo que más le sorprendió de su viaje por estos países fue la capacidad europea para reconstruirse tras las marcas que dejó la guerra. Estando allí, estudió en profundidad las obras del capitán Dumez, quien fuera profesor de la Escuela Superior Técnica de Artillería en Francia. No sólo lo estudió, sino que tomó sus clases mientras

estuvo en Francia; se ocupó de traducir varios de sus escritos, entre ellos: Curso de fabricaciones mecánicas, Organización general de las fábricas y Organización del trabajo. Recorrió diversas fábricas europeas, advirtiendo que la enseñanza militar argentina se encontraba atrasada: “Percibe que no solamente los oficiales del arma de ingenieros y de artillería deben perfeccionarse en ingeniería militar, sino facilitar el acceso a los estudios a los oficiales de todas las armas dispuestos a asimilar nuevos conocimientos técnicos” (Larra, 1980, p. 19).

Sus pensamientos y propuestas generaron cambios en la estructura castrense, siendo uno de los objetivos más importantes elevar su nivel técnico.

La Escuela Superior Técnica sirvió para formar ingenieros en las fuerzas armadas. Fue durante el año 1930, que el general Uriburu jefe de la Revolución del 30 en Argentina:

> Luego de ocupar la Presidencia de la Nación, interrogó a Savio sobre sus aspiraciones y éste le respondió “crear la Escuela Superior Técnica” sobre la base del Curso Superior y Especial que se dictaba en el Colegio Militar de la Nación. El general Uriburu prestó su conformidad. La Escuela Superior Técnica (EST) fue fundada el 6 de noviembre de 1930 y el teniente coronel Savio fue su primer director. (Domínguez, 2010, p. 454)

Esta escuela constituía uno de los pasos más importantes del proyecto pensado por Savio para formar recursos humanos: “La EST… cuyo objetivo es: preparar y disponer de recursos humanos militares altamente calificados para llevar a cabo un programa de industrialización” (Domínguez, 2010, p. 454). Con Savio como director, se convirtió en el centro de estudios de los problemas técnicos relacionados con el desarrollo de la industria pesada.

Savio desarrolló una conciencia industrialista que se adelantó a las preocupaciones y concepciones económicas de los dirigentes políticos de la época.

En relación con la formación de recursos humanos, si bien le preocupaba la de los ingenieros militares, también promovía la de los obreros. Explicaba que, al desarrollar la industria, se propiciarían grandes cambios en la sociedad.

> Este cambio originará un mayor *standard* de vida, pero no sólo por elevación de jornales, sino por *la mayor intelectualidad que aquilatarán los obreros*[24] y, a la vez, nos atraerá una inmigración de más alto nivel, requeridas por tareas que exigen una cerebración superior a la del campesino. (Larra, 1980, p. 84)

Más adelante, se evidencia cómo Zapla se convirtió en un epicentro de formación de técnicos, profesionales y obreros con oficios, obteniendo estos últimos una calificación, aunque en la instrucción algunos contaban solo con el primario incompleto.

El general Savio, quien presidió inicialmente el directorio de Altos Hornos Zapla, se convirtió en una figura emblemática de la ciudad de Palpalá. Esto se plasma en una fuerte impronta simbólica que, a modo de homenaje, se transversaliza y se evidencia en diversos ámbitos. La figura de Savio aparece en la memoria oral de los pobladores, en los registros audiovisuales hallados, en las escenas urbanas de la vida social palpaleña y en una serie de homenajes y conmemoraciones que legitiman su lugar en la memoria de Palpalá. En la ciudad madre de industrias, al día de hoy existen numerosas instituciones y espacios que llevan su nombre, como empresas privadas, calles, barrios y escuelas de educación primaria y secundaria; esta última, fuertemente vinculada a la formación de mano de obra calificada para la industria acerera.

[24] La cursiva es mía

La figura de Savio está indisolublemente ligada, como ya se dijo, al surgimiento y consolidación de la industria acerera y al consecuente crecimiento de Palpalá, pueblo que, a partir de su proyecto para abastecer de acero al país, promovió el desarrollo de esa región, generando mejoras en las condiciones de vida de sus trabajadores y propiciando el desarrollo de la educación, la atención a la salud, el acceso a la vivienda, etc.

De acuerdo con Montalvetti (2008), el legado de la visión del General Savio fue un eje central para la proliferación de proyectos y actividades orientados a la fábrica. Una iniciativa llevaba a la otra, movilizando en conjunto la gran maquinaria siderúrgica.

Sin embargo, este impulso de Savio hacia la formación técnica y la educación para el trabajo no surgió en el vacío. Para comprender la magnitud y la originalidad de su proyecto en Zapla, es necesario situarlo en la larga y a menudo conflictiva historia de la formación de oficios en Argentina, cuyos orígenes se remontan a épocas tan tempranas como las misiones jesuíticas.

Relaciones entre la educación para el trabajo y el sistema educacional

Historia sobre la formación de oficios en Argentina

Fue posible reconocer, en distintos procesos históricos, diversas propuestas centradas en la conexión entre la educación y el trabajo. A la vez que se identificaron tensiones, fue admisible observar cómo fueron conformándose diversos sentidos comunes, todo ello en comunión con los cambios sociales y políticos de cada época.

Los jesuitas y la formación de oficios de los indígenas guaraníes en el norte

En nuestra región existían formas, más o menos organizadas, que permitían a las personas aprender a desempeñar determinados oficios. Es posible identificar datos, incluso, de antes de que el país se conformara como tal; un hito son las

misiones jesuíticas[25]. Blake (2008) explica que “en el siglo XVII, instituyeron de manera bastante cuidadosa la enseñanza de destrezas propias de la agricultura, la recolección de miel, la cría de ganado y las artesanías” (p. 13). Según este autor, los Jesuitas:

> Transfirieron a los indígenas de la región métodos eficaces para cultivar maíz, mandioca, batata, caña de azúcar, legumbres, yerba mate y algodón y, con este, elaborar hilo y lienzo. Un dato muy interesante de este esfuerzo fue la guía para la construcción de instrumentos musicales y muebles. La gran disponibilidad de maderas en la zona de las misiones favoreció el desarrollo de estas actividades. (2008 p. 13-14)

Esta capacitación que impartían estaba orientada a la enseñanza del trabajo manual. De acuerdo con Weinberg (1981) existía una visión acerca de este tipo de trabajo donde:

> La sociedad blanca en su conjunto trataba de edificarse sobre los mismos valores y pautas que la española europea: importancia de los títulos, honores y jerarquías … A esto debe sumarse el profundo desprecio expresado por parte de los blancos por el trabajo manual, por las actividades prácticas o las labores mecánicas, asociadas todos éstos al trabajo servil considerado degradante e indigno de un hombre libre. (pp. 38-39)

[25] Se menciona este hito, sin desconocer lo realizado por las civilizaciones pre- colombinas, es sabido que la educación en América Latina no empezó en el encuentro/choque entre indígenas y españoles, las civilizaciones precolombinas hicieron transmisión de la historia a través del arte que dejaron, el desarrollo de las ciencias, de las tecnologías y donde también existieron interesantes procesos de enseñanza o educación generacional o familiar y hasta expresiones de educación sistemática que permitían la transmisión de conocimientos y la preparación para los oficios en los *Telpochcalli*. Existen, al respecto, innumerables investigaciones basadas en datos de religiosos y cronistas, se hace esta digresión dado que en el presente trabajo se menciona la obra de los Jesuitas porque tiene relación con la temática de educación en oficios y la religión católica que aparece atravesando estos procesos.

Debe decirse que el trabajo manual iba de la mano con la conquista espiritual; en este aspecto, fue conveniente hacer una lectura respecto al rol de la Compañía en América Latina y el papel de la religión, dado que, si bien, los jesuitas impartieron una educación popular, que podría denominarse como la pedagogía de la evangelización, estas actividades que proponían, a su vez, eran profundamente eficaces para dominar no solo la voluntad sino también la conciencia de nuestros originarios y las culturas preexistentes.

A continuación, se intentará argumentar cómo la Iglesia católica y su discurso atravesaron la educación y la instrucción en nuestra región.

Pedagogía de la evangelización, conquista espiritual y su atravesamiento en la instrucción y educación en Argentina

Las estrategias de reclutamiento que utilizaban los jesuitas consistían en una serie de procesos. Siguiendo a Santamaría (1994), los pasos eran los siguientes: primero, se consideraba fundamental la reducción; luego, se pasaba al proceso de conversión. La estrategia contaba con tres principios fundamentales, a saber: la persuasión coercitiva, el testimonio de vida y la estrategia de modelo imitable.

Santamaría (1994) describe la confesión en *Del tabaco al incienso* como una fuente de información etnográfica importantísima, utilizada sutilmente por la Compañía de Jesús: “De todos los sacramentos, este es, desde luego, el más estrictamente personal, el instrumento utilizado por el misionero para vigilar hasta la mayor intimidad posible las costumbres, los hechos y las debilidades de sus neófitos” (Santamaría, 1994, p. 145).

El sacramento de la confesión pasó a ser una de las banderas del objetivo de la Compañía de Jesús, un instrumento de persuasión con el que conquistaban al otro con la palabra. La confesión consistía en sentarse y escuchar al originario; allí se

puede ver la astucia de la confesión. Esto les permitía no solo conocer la intimidad del otro y entrar en el mundo interior de ese otro; véase la diferencia con el conquistador, que lo hacía a través de la espada. Como puede apreciarse, son dos procesos diferentes y opuestos.

Cabe señalar que un dato no menos importante es que se hacía en el idioma de la tribu; los jesuitas debían estudiar la lengua de los catecúmenos.

Para sumar al análisis y no quedarse con una visión en la que el originario sea visto como un receptor pasivo, en línea con Gruzinski (1986) se coincidió en la visión de la confesión católica “como un instrumento refinado de sujeción ideológica y de dominio sobre el individuo” (p.28), señalando además un aspecto complementario: “la confesión como consolación y medicina”.

> En la medida en que, en esta perspectiva, el rito de la penitencia aparece más como un efecto lateral de la dominación colonial que como uno de sus motores, y más bien como un efecto compensador, en la medida en que ofrece una estructura de apoyo... Más aún, al conferir un sentido al nuevo orden de las cosas, a las nuevas desgracias y a los múltiples signos que invaden la realidad indígena, la confesión delimitaría un espacio de transición entre las culturas tradicionales y la violencia desnuda de la explotación. (Gruzinski, 1986, p. 28)

El rito católico era ambiguo; sin embargo, lo que se ponía en evidencia eran las estrategias adaptativas de ciertos sectores de la población amerindia que reflejaban la capacidad de recepción, asimilación y creación de las culturas indígenas coloniales para subsistir.

A partir de esta lectura, es posible comprender la importancia de la pedagogía de la evangelización y sus huellas hasta el día de hoy en América Latina.

También conviene pensar en la naturaleza misma de la conquista espiritual, que no es solo religiosa; la religión fue un apéndice de la conquista espiritual. Ésta fue mucho más profunda, pues primero apuntó al extrañamiento del originario, segundo, a la imposición de una lengua; tercero, a la imposición de un nuevo universo simbólico; y cuarto, a la alienación de sus costumbres. Al aborigen se le suprime sus costumbres ancestrales, sus costumbres naturales, sus datos identitarios, su arte, toda su expresión y estética, sus formas de convivir y su forma de producir. Por lo tanto, la conquista espiritual fue mucho más profunda que la mera evangelización producida por las congregaciones que llegaron a América.

Se pensó en esa categoría de conquista espiritual[26] para deconstruirla y cavilar en lo que había en ella. Para empezar, se dirá que fue un proceso mucho más hondo que supuso, como ya se dijo, un proceso de aculturación, de imposición de la cultura del dominador sobre el dominado, un proceso de alienación, de etnocentrismo, donde el conquistador dominante le impuso los parámetros de convivencia al conquistado, donde le impuso su propia cultura a costa del desprecio, la enajenación y la ruptura con su propia tradición histórica y cultural, incluso de su lengua, de allí la percepción de los sincretismos en América Latina, del universo simbólico del sujeto, de sus festividades y de la vida en relación.

[26] Se tiene en cuenta no sólo lo material, sino también lo espiritual. Desde el descubrimiento de América se llamó “conquista espiritual “, es posible identificarla más tarde con otros nombres, como “colonización cultural”, que refiere a formas de control simbólico del conocimiento que llevan a subestimar lo propio, generando una alienación cultural. Freire, la denominó “alienación” y Gramsci, desde las Ciencias Sociales críticas, la definió como “construcción de hegemonía”. Éste último, realiza una especie de síntesis dialéctica entre dominio y consentimiento, entre fuerza y persuasión, de ahí su doble significación: como capacidad de un determinado grupo para dirigir a sus aliados y dominar a sus adversarios. Basta pensar *La metáfora del centauro*, en Maquiavelo (la bestia y el hombre) que de alguna manera ejemplifica en sus afirmaciones y que Gramsci rescata en sus reflexiones al usar esta metáfora para pensar el concepto de hegemonía, en el que el poder finalmente se ejerce consentidamente. Una daga oculta tras unos guantes blancos.

Cabe aclarar que el sincretismo no solo puede verse como imposición, sino que, a la vez, constituyó un proceso de resistencia, adaptación y construcción de nuevas identidades en el continente. De hecho, Gruzinski (1986) explica que es necesario comprender cómo el proceso de conversión no fue solo una imposición, sino también una adaptación y una reinterpretación de las creencias indígenas.

A partir de una amalgama de ideas que se cruzan con varias corrientes teóricas, en opinión de esta autora, puede decirse que los seres humanos organizamos nuestro proceso espiritual y nuestros procesos identitarios en la vida en relación con cuatro grandes categorías, siendo la de la religión y la espiritualidad la cuarta.

Primero, la relación social, tan explorada desde el interaccionismo simbólico de Mead (2015), "Mind, Self & Society", obra póstuma en la que indaga respecto a cómo el yo se desarrolla a partir de la interacción social, explicando la interiorización de las expectativas de los demás y cómo a partir de ello se construye nuestra identidad, creando conceptos como “el otro generalizado”, “el juego” y el “juego de roles”; otra obra de Mead es *La filosofía del presente* (2009), obra en la que profundiza en el análisis de la acción social y el significado, destacando el rol de la comunicación y los gestos en la construcción de una realidad social. En línea con esto, están los aportes de Blumer (1982), en "El interaccionismo simbólico: Perspectiva y método", obra en la que destaca la significación de la interpretación, la acción y la interacción en la construcción social de la realidad, que a su vez se relaciona con el segundo proceso, que es el de la relación lingüística y comunicacional, la cual sería la vida en interacción.

Tercero, la relación productiva (la vida de la producción), trabajada en diversas obras de Marx y Engels (1966); Marx, Friedrich, y Roces (1972); Marx y Engels (2012).

Estos autores sostienen la idea de que las relaciones de producción modelan la conciencia, teoría que se desarrolla a lo largo de la obra de Marx y Engels y que estos logran refinar en sus escritos posteriores.

Y, en cuarto lugar, la que se plantea a partir de un proceso de introspección natural que tenemos los seres humanos, y que muchos pueblos llaman religiosidad. Durkheim (2021) realizó contribuciones significativas y profundizó en este fenómeno en Las formas elementales de la vida religiosa: el sistema totémico en Australia (y en otros escritos sobre religión y conocimiento). Allí veía la religión como un hecho social que homogeneizaba a las sociedades; otro teórico fue Malinowski (1972). A partir de su estudio pionero desde la antropología funcionalista, llevó a cabo un trabajo de campo en las Islas Trobriand y recalcó la función social de la religión, argumentando, además, que las creencias religiosas satisfacían necesidades tanto sociales como psicológicas. Son varios los teóricos que realizaron importantes aportes para comprender este fenómeno. Otros lo llaman alma, otros, el universo. Algunos lo llaman el inconsciente del aparato psíquico, que fue estudiado por Freud (1953), quien no estaba de acuerdo con el término «introspección».

Estos serían los cuatro procesos fundamentales que estudian la esencia de los procesos sociales. Estas cuatro categorías son las que entran en juego en la llamada pedagogía de la evangelización; el conquistador transforma al individuo en “algo” que no es otro. Por supuesto, no se agota en los autores mencionados.

Todorov (1995) habla de esto y explica que los conquistadores nunca humanizaron al otro. Este aspecto es el prerrequisito fundamental para entender la educación colonial, que se funda en esa esencia, y es una característica propia de la conquista.

Ahora, entrando en el plano de la religión, si se piensa en su papel, sirve la siguiente expresión: “Otra de las causas que Gramsci atribuye al poder de las religiones, sobre todo del cristianismo, es que… supieron unir en una misma confesión a los intelectuales y al pueblo fiel” (Sáenz, 2009, p. 24). Lo de la fidelidad se trabajaba desde lo religioso.

En el Concilio de Trento, cuando se determina que los jesuitas arriban a América para evangelizar, se produce un impacto social fuerte en nuestro continente. En el plano educativo, se ordenó la creación de escuelas en conventos y en parroquias.

La finalidad era catequizar para evangelizar a los nativos. Ahí ya aparece un primer rasgo de la utilización de la educación para evangelizar y adoctrinar las mentes de nuestros originarios. La educación no aparece como un saber para pensar, sino como algo impuesto y cerrado, como lo es el dogma. Se les enseñaba a orar y a respetar las fechas de los santos. Se dedicaron a fortalecer la religión católica en América Latina, con un enfoque fundamental en la niñez. La enseñanza de los oficios fue un medio que contribuyó a la conquista.

En *Del tabaco al incienso* (1994), es posible comprender cómo se produce la conquista material[27] y la conquista espiritual; a partir de esta última, los originarios terminan siendo monógamos. “El jesuita se refiere a la poligamia, que con la fornicación y el adulterio forman los casos más graves de lujuria” (Santamaría, 1994, p. 148). Se instala la noción del casamiento, tenían hijos y los bautizaban. “Los

27 Cuando se habla de conquista material, se hace referencia a la estrategia fundada en el Pacífico, descentralizadora de toda la producción mineral y de toda la economía de la hacienda, época histórica basada en un régimen de trabajo impuesto por la encomienda, mita y el yanaconazgo centrado en Lima, que concentraba todo el oro extraído del Perú y, por otro lado, toda la plata que se extraía de Potosí.

jesuitas hacen del bautismo un arma de lucha contra el demonio y un símbolo que manifiesta el éxito de la evangelización" (Santamaría D., 1994, p. 140).

Se menciona el término de conquista espiritual para referirse a lo que podría denominarse la conquista del alma; esto quiere decir que hubo cambios y quiebres en el mundo interior del originario, en su cultura, en sus creencias y en su vida social y cotidiana.

Antes de la conquista andaban desnudos y se vieron obligados a cubrir sus partes íntimas; una de las tantas crónicas rezaba: "La soberbia es otro de los pecados capitales que los indios exhiben en su desnudez. Tanto Mercado como Fauque entienden que al reducirlos a la "modestia cristiana" se vestirán" (Santamaría D. , 1994, p. 149).

Adentrándonos en el caso de Jujuy, se afirma, siguiendo la tesis de Seca (1989), que desde el siglo XVI, después de la prisión de Viltipoco, se inicia un proceso de ocupación sistemática del territorio quebradeño, acompañado de esta conquista espiritual: "Al disponer las leyes que los indios debían ser instruidos y catequizados, era necesario reunirlos para poder cumplir acabadamente con esas tareas" (Seca, 1989, p. 45). Esto iba en consonancia con los intereses económicos del encomendero, lo que le permitía concentrar y organizar la mano de obra indígena mediante el sistema de encomienda.

Según esta misma autora, empiezan a aparecer asentamientos hispanoindios que respondían a las pautas españolas, donde era común observar "una plaza central frente a la cual se levantaba la iglesia y las calles abriéndose a los cuatro rumbos a partir de aquella" (1989, pág. 46).

Se plantea la cuestión de la monogamia: tenían que casarse; el casamiento, a su vez, era bendecido únicamente por la Iglesia. De allí la famosa frase “hasta que la muerte nos separe”.

Esa conquista espiritual implicó un cambio en la visión del mundo interior de los originarios. Esta decisión de la Iglesia, a su vez, tuvo un fuerte impacto educativo sobre los sujetos y sobre qué tipo de educación iban a acceder; se hablaba de la herencia, del mayorazgo, de quién iba a heredar el rico según el matrimonio. La Iglesia decidió de ese modo las relaciones sociales.

La iglesia profundizó mucho más las diferencias, un claro ejemplo es el matrimonio que sirvió para clasificar a los hijos legítimos de los que no lo eran, trajo como consecuencia una gran cantidad de prejuicios acerca de la mujer, por ejemplo, la cuestión de la subordinación de ésta al varón[28], la clasificación en la que los niños nacidos fuera del matrimonio eran rotulados como ilegítimos[29], en ese sentido la iglesia fue contradictoria. Incluso, un dato no menor fue que el Censo de 1869 reveló el número de hijos ilegítimos. El resultado fue que, de los 729.287 niños de 1 a 14

[28] De acuerdo con Susan Socolow, doctora de la Universidad de Atlanta, Georgia, EUA, “la mujer tenía derecho a heredar y a poseer bienes propios, si los declara antes de casarse (generalmente incluidos en la dote). Es lo que puede traer al matrimonio. En cuanto al aporte material se igualaba al hombre, ya que este también debía hacerlo y demostrar capacidad económica para sostener el hogar. Estos aportes no son los bienes gananciales. Estos serán los que produzca el matrimonio. Desde el punto de vista material, estos aportes generaban una importante y a la vez tramposa igualdad a la mujer en su relación matrimonial, igualdad para aportar, pero no para tomar las decisiones importantes respecto a estos bienes, ya que una vez casada, la subordinación a su marido era absoluta. A pesar de ello, el matrimonio la beneficiaba, pues la Ley de Gentes le daba el derecho a reclamar la mitad de los bienes producidos por éste” (Socolow, en Yépez, 2002:5-6).

[29] Según afirma Yépez (2002) No todos los hijos ilegítimos en la sociedad colonial eran iguales. Había diferentes grados de legitimidad. El más favorecido de los legítimos era el hijo Natural, es decir, aquel nacido de una unión sexual entre padre y madre solteros. En orden de gravedad e ilegitimidad seguía el hijo del adulterio, o sea aquel niño nacido de una relación en la cual alguno de sus progenitores era casado. El que estaba en el peor de los órdenes de la infelicidad era el hijo espurio, aquel nacido en una relación en la cual cualquiera de sus progenitores (…), era profesante de la Fe (Cura o Monja, por ejemplo). Fruto del ocultamiento y de su desgracia natal estos niños no gozarán de ninguna manera los privilegios de los anteriores. Llevarán sobre sus espaldas un estigma social, cultural y familiar que los marcará para toda la vida. Su origen no sólo les impedirá gozar de sus derechos culturales y sociales, sino que tendrán comprometidos su futuro patrimonial en la medida que tienen vedadas las atribuciones de la herencia. No sólo son bastardos, también son desheredados.

años, los hijos ilegítimos eran 153.882, es decir, 211 de cada 1000 niños; incluso se llegó a medir esta categoría, introducida por la iglesia, en un censo. En relación con los hijos ilegítimos;

> Son aquellos frutos de un amor a hurtadillas y de una relación no consentida, clandestina e ilegal para los cánones morales de la época. Serán los hijos de madres solteras, también llamados bastardos o hijos de la vergüenza y del ocultamiento. Hay varios tipos de bastardos y la iglesia se preocupa mucho por establecer y hacer cumplir las distintas clasificaciones. (Yépez, 2002, p. 4)

Por su parte, Fleitas (2005) decía que la clasificación de hijo ilegítimo seguía vigente aun entrado el siglo XX y, en el caso de Jujuy, la tasa de mortalidad de hijos ilegítimos entre 1910 y 1930 era elevada; esta era una condición que predisponía a dichos niños a la muerte infantil.

Fleitas (2005) se explayaba explicando que, en Jujuy, el índice de nacimientos ilegítimos mostró un aumento constante, pasando del 425 % en 1910 al 476 % en 1925, una cifra que se mantuvo estable durante toda la década de 1930. Se propusieron varias causas para este fenómeno, como las largas distancias que la gente debía recorrer hasta el registro civil, la falta de información y el temor a los costos de la ceremonia. Un informe también sugirió que una nueva ley que exigía un certificado prenupcial para los hombres podría haber sido un factor contribuyente. A pesar de todo, se concluye que el estatus legal de "ilegítimo" no necesariamente reflejaba la estabilidad de la relación de pareja ni cuánto influía esta condición en la vulnerabilidad del niño.

Esto demuestra que la multiplicidad de experiencias infantiles atravesadas por asimetrías y procesos de despersonalización no hacía más que menoscabar la individualidad, revelando que la infancia no era transitada como una experiencia

homogénea, sino que estaba marcada por profundas desigualdades que anulaban su subjetividad.

De este modo, se va instalando una Weltanschauung que sería el sentido común desde la perspectiva gramsciana. Recordando a Gramsci, quien intenta brindar una definición en la que entiende el sentido común como: “la filosofía de los no filósofos, es decir, la concepción del mundo absorbida acríticamente por los diversos ambientes sociales y culturales en los que se desarrolla la individualidad moral del hombre medio” (Sáenz, 2009, p. 22)”.

A lo largo del escrito fue posible observar cómo ese sentido común es algo que no brotaba espontáneamente en el hombre, sino que se mantuvo en el devenir de la historia, cabe señalar que la religión católica y sus preceptos tienen una enorme vigencia, aún hoy.

> De todas estas fuentes del sentido común, la religión es para Gramsci la principal, la religión prevalente. Las diversas certezas del sentido común nacen esencialmente de la religión, y, en Occidente, del cristianismo, ya que la religión, si bien carece, según él dice, de carácter demostrativo o probatorio, resulta de hecho la ideología más arraigada, más difundida. (Sáenz, 2009, p. 23)

En relación con cómo se fueron instalando esos sentidos comunes, si se piensa en 1767 y en la expulsión de los Jesuitas, en ese momento podría pensarse que se avizoraba una declinación definitiva del modelo pedagógico eclesiástico colonial. Sin embargo, fue un período de transición, en el que ese modelo se iba diluyendo, entraba en decadencia y, a la vez, emergía otro modelo educativo que se consolidaba de a poco en 1880, con la formación del Estado nacional y la sanción de la Ley 1420, una de las leyes laicas organizadoras de la sociedad civil del 80.

También se dirá que es una zona gris, porque a pesar de que se producía una emergencia de los movimientos ilustrados, todavía estaban impregnados del despotismo ilustrado, la educación seguía teniendo un fuerte contenido eclesiástico, aún estaba marcada por la pedagogía de la evangelización, los castigos corporales y la herencia de las escuelas coloniales que seguían las mismas pautas de España.

Aun más, en 1883, cuando se produce la discusión entre liberales católicos y liberales agnósticos, se dará un reconocimiento y una emergencia de todas las concepciones hispanistas de la educación, tanto antiliberales como agnósticas, con principios educacionales basados en viejas estructuras hispanas.

Antecedentes en el siglo XVIII

Inclusive, se hará ahora un paréntesis para dar cuenta de los intentos previos de romper con esas viejas estructuras y lograr así la emancipación del sujeto pedagógico, en el que será posible rastrear otro antecedente de la formación en oficios.

La revolución de mayo, en la Argentina, tuvo un profundo sentido político: una ruptura, un pronunciamiento de enfrentamiento al decadente imperio español. A su vez, también tuvo un profundo contenido pedagógico. Gagliano (1796) y Blake (2008) señalan que la generación de mayo y sus hombres ilustrados aportaron contenido pedagógico. Uno de ellos fue Belgrano, quien fundó centros de formación en oficios vinculados a la actividad naval en 1794, donde insistió en la formación científica. Belgrano retoma la idea del Honorable Cabildo de la Ciudad de Buenos Aires que:

> En su informe del 28 de diciembre de 1771, dirigido al entonces gobernador Juan José de Vértiz y Salcedo —más tarde virrey—, expresa la sentida necesidad de fundar escuelas en que se enseñase geometría, náutica y

> mecánica naval… La guerra con Portugal impidió a Vértiz llegar a concretar su proyecto (Blake, 2008, p. 14).

El 30 de marzo de 1779, finalmente, se creó la Escuela de Náutica, que aún funciona en estos días.

Otro prohombre de la historia que merece ser recuperado es Juan Ignacio Gorriti, educado en la Universidad de Córdoba, quien, por ser cura, era conservador; sin embargo, realizó planteamientos muy interesantes en el libro *Reflexiones*, donde menciona que la educación era un arma fundamental para lograr la emancipación de América y la del sujeto pedagógico.

También estaban, entre otros, Artigas y Monteagudo, quienes pensaron que no solo la independencia de los pueblos se alcanzaba derrotando al invasor, sino que la educación era el elemento, la herramienta que afianzaba por excelencia la libertad de los pueblos. Estos hombres pensaban que la liberación sin educación era sinónimo de embrutecimiento y derrota; la revolución se inicia como un proceso que Puiggrós (2012) denominará la formación del sujeto social independiente, que empieza a liberarse de las cadenas y de esa visión teocéntrica. Su conformación constituye, desde un punto de vista sociopolítico, el antecedente fundamental para la formación del sujeto pedagógico que emerge posteriormente.

Esfuerzos realizados en el siglo XIX

Escuela de Enseñanza Industrial

En cuanto a los antecedentes históricos de esta modalidad, Terren de Ferro (1985) afirma: “En 1863 se inauguró en Rosario una Escuela de Artes y Oficios subvencionada por la Municipalidad, donde se enseñaba carpintería, ebanistería y tornería” (p. 85).

En otra fuente historiográfica de Ortiz et al. (1945), titulada «*Por la emancipación técnica del país*». *Cuestiones referentes a la enseñanza industrial*: Echarte (1945) aporta datos sobre las escuelas de enseñanza industrial. Según datos proporcionados por este autor, difiere de Terren de Ferro, dado que figura como la primera creación de una institución de este tipo en 1871, “con la incorporación del Departamento de Minería a los Colegios Nacionales de San Juan y Catamarca, bajo la presidencia de Sarmiento” (Echarte, 1945, p. 84).

Sarmiento, desde su visión, suscribía a la creación de escuelas de Artes y Oficios, pensadas como alternativa a las instituciones que eran meramente asistencialistas y no instruían, no estaba a favor de las cárceles, para “el niño abandonado, callejero, o sin padres” (Sarmiento, en Viale 1926, como se citó en Carli, 2003, p.52). En relación a la visión que prevalecía en torno a estos niños, más tarde, José Ingenieros hablaba de niños-adultos, “Ellos no podían devenir en alumnos porque estaban incapacitados para someterse a la autoridad de un adulto, porque se carecía de una frontera entre las edades, porque no eran menores de edad en sentido estricto” (Carli, 2003, p. 53), en cambio Domingo Faustino, acuñaba el término aprendiz, entendiendo que en estos casos servía proveerle de una enseñanza útil y no solamente asistirlo: La concepción de Sarmiento se alineaba con el paradigma del niño aprendiz formado en escuelas de artes y oficios, distanciándose del modelo asistencialista del huérfano de la sociedad de beneficencia. Desde su perspectiva, la institucionalización del niño en situación de calle como aprendiz constituía una articulación necesaria con las tareas sociales del niño escolarizado. Su aspiración era que la sociedad civil pudiera palear esas desigualdades; no llegó a ver su propuesta materializada del todo.

Proyecto de creación de establecimientos de artes industriales

Explorando las fuentes que forman parte del patrimonio legislativo de la Nación, se halló un expediente de la Comisión de Hacienda de la Cámara de Diputados que revela la conexión entre el estudio y el trabajo. En 1873, se profundizaba en las discusiones sobre la naturaleza de la educación necesaria para abordar de manera significativa el desarrollo industrial en el país.

De esta manera, desde el siglo XIX se vislumbran rastros y antecedentes de iniciativas que, en el siglo XX, serían conocidas como Escuelas de Artes y Oficios.

En 1873, fue Rafael Soria quien presentó ante la Comisión de Hacienda de la Cámara de Diputados de la Nación un proyecto que planteaba la necesidad de que el Estado incentivara la formación de sujetos capacitados para el desarrollo productivo y económico del país. Para ello, propuso un proyecto para el establecimiento de artes industriales.

Según consta en el expediente 25 – D 1873[30] (Ver Anexo I), en la foja 1 figura que:

> "El diputado Soria presenta un proyecto relativo al establecimiento de artes industriales al Consejo de hacienda".
>
> 1874, junio 13- Expidióse la Comisión
>
> Julio 29 Sancionado al Senado
>
> Al archivo por resolución del senado.
>
> En Foja 2 dice lo siguiente:
>
> A la honorable cámara de diputados

[30] Se transcribe la totalidad del documento debido a que el manuscrito se encuentra deteriorado y poco legible, en el anexo puede accederse al original. Fuente: Expedientes del Archivo Parlamentario, caja 12, Soria, Rafael - Presenta un proyecto relativo al establecimiento de artes industriales, por consultas https://www2.hcdn.gob.ar/secparl/dmuseo/archivo-Parlamentario/expedientes.html

> Nuestra comisión de Hacienda ha estudiado el proyecto presentado por el diputado Soria sobre la creación de dos escuelas de artes y oficios y en su reemplazo se aconseja la sanción del adjunto proyecto de ley.
>
> Sala de comisión 13 de junio de 1874.

En Foja 3 se detallan los siguientes artículos:

> Artículo 1 Autorizase al poder ejecutivo para establecer una escuela práctica de artes industriales en cada una de las provincias.
>
> Articulo 2 Estas escuelas tendrán por objeto promover el desarrollo de la Industria formando artesanos instruidos y laboriosos.
>
> Artículo 3. Las ramas que deberían enseñarse en las escuelas, la duración de los cursos, cantidades y condiciones de los alumnos serán fijados por el P.E. en reglamentos que formarán sobre las bases siguientes:
>
> 1ro Las ramas de enseñanza comprenderán las industrias que tienen *parte en* la aplicación del hierro, del cobre y de la madera; como también el manejo de las maquinarias a vapor.
>
> 2ª Los cursos no podrán durar en su totalidad más de cuatro años. (Soria, 1873)

Se rescataron los antecedentes mencionados para dar cuenta de que los cambios en educación respondían y responden a un contexto, a su vez, para poner en evidencia lo procesual de la historia de la educación. Inclusive, estudiar cualquier proceso educativo nos remonta al análisis que es contextual primero y es el análisis de una época el que genera los cambios. Junto a estos aparecen sujetos históricos que son capaces de sintetizar las necesidades de cada época y de actuar en

consecuencia. Puede afirmarse que la educación no fue ni es estática y los cambios en ella no se gestaron rápidamente, sino que ocurrieron luego de largas transiciones.

Por eso, a lo largo de este estudio se recurrió a acontecimientos y se rescataron actores anteriores al período seleccionado, pero que a su vez permiten explicar la complejidad de la temporalidad educativa. Cucuzza (1996) remarcaba como necesaria “La construcción de una propuesta teórica por encontrar respuestas al sentido de la historia” (p. 27).

En consecuencia, se salva este proyecto de ley del siglo anterior, que a su vez está relacionado con los debates sobre el proceso de desarrollo productivo e industrial incentivado por el Estado, para demostrar que, en ese entonces, ya aparecía como una necesidad a resolver la falta de personal capacitado.

Respecto a estos debates, Caravaca (2016) realiza un análisis de las últimas tres décadas del siglo XIX en torno a los intercambios y posicionamientos académicos, políticos y corporativos alrededor de la industria como pieza clave del desarrollo y la independencia nacional en Argentina.

> Con la crisis de 1873-1875 y la siguiente en 1890, el debate adquirió nuevos argumentos. Lo que sí comenzó a condensarse fue una posición de defensa de la industria nacional no solo como medio para obtener renta, sino como el camino para lograr independencia económica. (Caravaca, 2016, p. 79)

En ese contexto nacional, se comenzaba a pensar en la formación de mano de obra especializada. El proyecto de Soria, por ejemplo, ponía énfasis en la industria del hierro, del cobre y de la madera. Simultáneamente, arduos debates ocurrían en los planos académico y político, permeables a nuevas corrientes teóricas como la alemana, proveniente de la obra de Friedrich List:

> A partir de la crisis de 1873 aparece en el espacio universitario como una teoría polizona en medio del reinado del liberalismo librecambista; hacia el final del siglo XIX, los autores alemanes[31] ganarán espacio en la «primera clase» de las bibliotecas locales. En ese proceso la figura de José A. Terry, ministro de Hacienda, entre otros muchos cargos públicos, y docente de la cátedra de Finanzas de la Universidad de Buenos Aires, parece central. Por supuesto, Alejandro Bunge hará lo propio en las primeras décadas del siglo XX (Caravaca, 2016, p. 103).

List se alineaba con la Escuela Histórica Alemana, corriente del siglo XIX que sostenía que el conocimiento económico debía surgir del estudio riguroso de la historia y la experiencia empírica, vinculando la economía política con otras ciencias sociales.

Este debate sobre modelos de desarrollo no puede entenderse sin considerar el impacto de la Revolución Industrial. Aunque iniciada en Gran Bretaña hacia 1780 (Hobsbawm, 2009), sus innovaciones —como la máquina de vapor, los sistemas mecánicos y la energía hidráulica— tardaron en llegar e implementarse en Argentina, evidenciando precisamente la brecha tecnológica que teóricos como List buscaban cerrar.

> Sólo una economía estaba industrializada efectivamente en 1848, la británica y, como consecuencia, dominaba al mundo. Probablemente entre 1840 y 1850, los Estados Unidos y una gran parte de la Europa central habían cruzado o estaban ya en el umbral de la Revolución industrial. Ya

[31] Otros referentes alemanes según Rougier y Osidio (2017) serán “Wilhem Roscher, Gustav von Schmoller, Adolph Wagner, Werner Sombart y Max Weber. La mayoría de los miembros de esta escuela fueron también *Sozialpolitiker* (políticos sociales o “socializantes”), es decir, estaban preocupados por la reforma social y la mejora de las condiciones de vida de los trabajadores, que sufrían los efectos perniciosos de una rápida industrialización” (p. 3).

> era casi seguro que como pensaba Richard Cobden hacia 1835 en veinte años los Estados Unidos serían considerados como el más serio competidor de los ingleses, y que los alemanes apuntaban también a un rápido avance industrial. Pero los pronósticos no son realizaciones, por lo que en la década 1840- 1850 la transformación industrial del mundo que no hablaba inglés era muy modesta todavía (Hobsbawn, 2009, p. 173).

La primera y segunda revolución industrial se producen entre 1784 y 1914. Para entender lo tardío del desarrollo industrial en nuestro continente, pensemos que en el plan de Soria de 1873 recién se plantea la necesidad de preparar personal para el manejo de máquinas a vapor.

Con la segunda revolución industrial, “se originaron la producción en serie, las líneas de montaje y la energía electromecánica. Así, junto a Gran Bretaña, se sumaron otros países europeos y EE. UU." (D’Agostino, 2017, p. 1). Junto a este proceso mundial, las revoluciones burguesas fueron dando lugar a la conformación de los estados nacionales y a la instrucción pública.

Ya desde 1871 en Argentina estaban gestándose los primeros impulsos para fomentar la industrialización, que requería además de pensar en la economía, en los recursos económicos, ver lo social y la cuestión educativa, “En 1876 el departamento de minería de San Juan fue el asiento de la escuela de Ingenieros de Minas, de éxito malogrado durante muchos años” (Echarte, 1945, p. 85), son los primeros antecedentes de lo que posteriormente se conocerá como Escuelas de Artes y oficios.

Escuelas de Artes y Oficios

Siguiendo a Echarte (1945), los doctores Bermejo y Magnasco fueron quienes demostraron una preocupación importante por la enseñanza práctica. “Dentro de las escuelas de tendencia práctica, aparecieron por la misma época dos escuelas de

Artes y Oficios: una, de carácter privado, fundada en 1876 por los Salesianos en la Capital; la otra en el pueblo de San Martín" (Echarte, 1945, p. 85).

Posteriormente se crea el Departamento Industrial Anexo a la Escuela de Comercio. Según Echarte (1945), la génesis de la primera Escuela Industrial de la Nación data del 17 de octubre de 1897, con la creación de un Departamento Industrial que funcionó transitoriamente como dependencia de la Escuela Nacional de Comercio. Tras un año y luego de gestiones en el Congreso para asegurar su autonomía, el establecimiento fue fundado formalmente el 17 de marzo de 1899, confiando su dirección al Ing. Otto Krausse, quien tenía como antecedente su labor como director en la etapa inicial del proyecto, el fin que perseguían estas escuelas era el de formar técnicos.

Según Krausse (1910), la institución perseguía un doble objetivo como escuela secundaria: por un lado, buscaba redirigir a los egresados de primaria hacia profesiones útiles, ofreciendo una alternativa a la formación orientada a la universidad. Por otro lado, su propósito era proveer de técnicos calificados a la naciente industria manufacturera. "Se preveía así ofrecer la opción de una carrera corta para estudiantes de "escasos medios'"(en Gallart et al., 2003, p. 35).

Los egresados de esta escuela hacían correctamente el trabajo manual, con el aditamento de que además conocían los fundamentos teóricos y científicos del funcionamiento de las máquinas. "El currículo seguía una clasificación de los procesos industriales existentes en las empresas, ofreciendo cuatro especialidades: Química, Mecánica, Electricidad y Construcción. Los programas incluían aprendizajes prácticos en taller y estudio teórico de las nociones básicas para operar dichos procesos" (Gallart et al., 2003, p. 35).

Otto Krause, fundador de la primera escuela de enseñanza técnica en Argentina, se desempeñó como Director General de Enseñanza Industrial en 1909. Bajo su gestión, se crearon las escuelas industriales de Rosario, Santa Fe, La Plata, Chivilcoy y 25 de Mayo. Cabe señalar que en 1941 se llevó a cabo el primer cambio curricular que buscaba articular las distintas modalidades de educación secundaria: “Se institucionalizó un ciclo básico de tres años con materias comunes para las ramas de bachillerato, normal, comercial e industrial; en el caso de esta última, se agregaba a ello el taller” (Gallart et al., 2003, p.36).

Con esa modificación curricular en la educación industrial, se buscó estructurar mejor la enseñanza secundaria, de este modo, se ofrecía una base común, donde se compartían materias generales con las otras ramas, antes de iniciar la especialización técnica en los talleres.

El siglo XX y la formación para el trabajo

Entrando en el siglo XX, entre 1900 y 1943, comienzan a producirse cambios concretos en el sistema educativo que reflejaban la necesidad de preparar mano de obra calificada y formar en oficios asociados a la industria.

El contexto internacional y nacional, además de la propia sociedad argentina, interpelaba al sistema educativo debido a la carencia de mano de obra calificada.

A nivel internacional, se producía un salto cualitativo importante en el que se pasaba al trabajo estandarizado, donde la máquina cobró un papel central, con sujetos asalariados y capacitados. Ésta, como ya se mencionó en los párrafos precedentes, era una preocupación que comienza desde mucho antes del peronismo.

La idea de dar valor a la educación laboral databa de más de un siglo atrás; las propuestas socialistas ponían foco en esa tensión, y uno de los pedagogos que

rescata la valorización de la educación laboral siguiendo la tradición socialista es Carlos Vergara, quien perteneció más bien a una corriente democrático-radicalizada.

La Propuesta de Reforma Educativa de Osvaldo Magnasco en 1900

A principios del siglo XX, específicamente en el año 1900, surgió una ambiciosa propuesta de reforma del Sistema Educativo Nacional argentino. Esta iniciativa fue encabezada por el entonces ministro de Instrucción Pública, Osvaldo Magnasco (1864-1920), pero nunca llegó a implementarse (Dussel, 2008). El proyecto se distinguía por su enfoque radicalmente práctico, que buscaba transformar la estructura educativa del país desde sus cimientos.

La piedra angular de la reforma era la diversificación de los estudios para abandonar el plan enciclopedista común. Magnasco propuso cerrar 13 de los 19 colegios nacionales existentes y, en su lugar, crear institutos de enseñanza práctica, industrial y agrícola (Dussel, 2008). El objetivo era desarrollar una orientación agro-técnica integral que abarcara todos los niveles educativos, desde las huertas en el jardín de infantes hasta carreras como ingeniería agronómica en la universidad. Según Ruíz (2014), con esta propuesta Magnasco pretendía “promover una organización similar al modelo segmentado alemán y británico” (p. 103). Adicionalmente, el plan contemplaba la transferencia progresiva del control y financiamiento de los colegios nacionales a las provincias, con el fin de reasignar esos recursos al sostenimiento de las escuelas primarias y los nuevos institutos técnicos (Ruíz, 2014).

Sin embargo, la propuesta enfrentó una férrea oposición política y cultural, principalmente por su confrontación directa con el "mitrismo". La idea de cerrar los colegios nacionales —considerados la "niña de los ojos" del modelo educativo liberal de la época— fue vista como un "pecado capital" (Dussel, 2008). En la Argentina de

1900, la reforma fue percibida como demasiado prematura y disruptiva, lo que selló su fracaso.

Aunque el proyecto de Magnasco no prosperó, sentó un precedente fundamental para el debate sobre la educación técnica en Argentina. Si bien un análisis exhaustivo de todos los antecedentes excedería los límites de este trabajo, es innegable que a lo largo del siglo XX se materializaron muchas de estas ideas con la creación de escuelas industriales, de artes y oficios, escuelas fábrica, misiones monotécnicas y escuelas de oficios para mujeres, demostrando la pertinencia a largo plazo de la visión del ministro.

Siguiendo a Echarte (1945) pueden mencionarse las industriales de la Nación, de Rosario del año 1907 y en 1909 la de Santa Fe, ambas fueron incorporadas en 1922 a la Universidad del Litoral. En 1910, la Escuela Industrial de La Plata, junto a tres Escuelas de Artes y Oficios.

> “De 1917 a 1929 se establecen 39 escuelas de artes y oficios y una escuela Industrial en Santiago del Estero.
>
> De 1932 a 1940, se crean 2 escuelas industriales y 4 técnicas de oficios en la Capital Federal (La Escuela Industrial de la Nación “Oeste” en 1932, la de las Industrias del hierro, en Barracas; de la madera en San Cristóbal, edilicias en Flores y eléctricas en Puerto Nuevo, y la Industrial N°3 en 1945)

A la vez, los intentos de Reformas del sistema se iban sucediendo, fue en el año 1913 cuando Carlos Saavedra Lamas, Ministro de Instrucción Pública, en el gobierno de Victorino de la Plaza, introduce una propuesta de reforma del sistema educativo:

> Entendía que la escuela y el sistema educativo no ofrecían una propuesta de capacitación profesional, ni tampoco técnica al niño, proporcionándole

> solamente una formación generalista y abstracta que le impedía insertarse con competencias mínimas al mundo del trabajo[32]. Este intento de reforma estructural al sistema, que en los hechos consistía en crear un nivel, intermedio entre el primario y secundario, no sólo estaba orientado a proporcionar estas cualidades, sino que sintetizaban una sentida demanda por parte de la sociedad, en ese particular momento histórico al sistema. (Yépez, 2015, pág. 8)

Implementada en 1915, la reforma de Saavedra Lamas fue un breve ensayo derogado por Yrigoyen en 1917, aunque llegó a crear unos 40 establecimientos (Tedesco, 1986; Cirigliano, 1973). En contraste, el gobierno de Yrigoyen, junto a su ministro Salinas, promovió un modelo de educación no formal a través de las "Escuelas de Artes y Oficios". Estas instituciones posprimarias ofrecían una orientación específica por género —"Artes y Oficios" para varones y "Manualidades y Labores" para mujeres— y, a diferencia del proyecto anterior, se extendían a toda la población, dando origen a las primeras escuelas nocturnas del país.

Carlos Saavedra Lamas, junto con Magnasco, refuerzan la idea de que el Sistema Educativo Nacional no puede seguir siendo un sistema que solamente enseñe a leer y escribir, además de las cuatro operaciones básicas, que era a lo que el mayor porcentaje de la población accedía, y se plantean por primera vez la importancia de darle vitalidad a una relación que no había sido resuelta hasta ahora por el sistema, que es la relación entre educación y trabajo.

[32] Si bien, se deroga en 1917, el interés por la escuela intermedia reaparece nuevamente en la Argentina en 1960 y con las mismas preocupaciones respecto a las deficiencias del sistema y el nivel medio. Para profundizar resulta interesante el Cap. V de Cirigliano (1973) que versa sobre la Escuela Intermedia donde entre otras cuestiones se exponen los 3 principios que fundan la razón de ser de esta escuela, a saber: 1) eje psicofisiológico; 2) Económico- social; 3) Existencial

Se iba perfilando la generación de propuestas educativas que contemplaban la nueva demanda de formación en el marco del proceso de sustitución de importaciones, con el objeto de formar mano de obra calificada.

Rougier y Odisio (2017) citando a Ortiz y Dorfman (1945) explican que:

> En 1942 Carlos Saavedra Lamas señalaba la necesidad de vincular el gran crecimiento de la industria con la universidad, a través de laboratorios especializados y la investigación Industrial. Este autor ponía especial énfasis en la industria minera; en su opinión el retardo de esta actividad se debía la falta de personal técnico competente. El desafío era disponer de ingenieros capaces para asesorar a los capitales dispuestos a entrar en esas actividades. La propuesta era crear un instituto para el fomento de la producción donde participarán las universidades y elaborar un Plan Inmediato de Desarrollo Industrial (Saavedra Lamas, 1942, en Rougier y Odisio, 2017, p.138)

Interesante la mirada de Saavedra Lamas dado que señalaba certeramente que no bastaba con capital, sino que además era necesario contar con mano de obra especializada, este planteo ya anticipaba debates que se dieron con posterioridad en relación al sector de la producción y el sector de la educación, de hecho, esta relación se profundizó en las décadas siguientes, un claro ejemplo es la expansión de la educación técnica, y la creación de una universidad obrera, el peronismo retomó esos debates y buscó fortalecer esa capacidad técnica en el país, para de ese modo, no tener dependencia de conocimientos extranjeros.

Antecedente de la formación técnica en la década del 30 en Jujuy

Universidad Popular Argentina de Tilcara

Se recupera una experiencia de Universidad Popular desarrollada entre 1935-1949 en Tilcara (Argentina), ciudad ubicada en la provincia de Jujuy en la Quebrada

de Humahuaca, a unos 85 km de S. S. de Jujuy, capital de la provincia. Este tema de investigación resultó ser el factor de casualidad o serendipia de mi tesis doctoral.

Se tuvo un primer acercamiento a la UPA cuando se llevó adelante una entrevista a una exempleada de Altos Hornos Zapla, la misma se corresponde con el registro de entrevista N° 2, segmento 29. Allí la entrevistada cuenta a modo de anécdota la historia de un empleado de Zapla que presumía haber ido a la Universidad en Tilcara:

Había de todo en Zapla. Estoy buscando una foto que no está para mostrarte, es la del Coya Mamani[33]. Él decía que había ido a la universidad en Tilcara en el 42, que sabía hablar inglés, todos le decían "Yes, Mamani", era petiso y agrandado como todo petiso (risas). Nos burlábamos, es que, si él era empleado como nosotros nomás, sabía escribir a máquina, eso sí, el asunto que un día vino un técnico que no me acuerdo si era Escocés el gringo o no sé de dónde venía a (…) a asesorar a los ingenieros de Zapla y Mamaní se le acercó y lo recibió, hablaba a la par en inglés, se entendían y de ahí nos quedó la duda, pero no había Universidad en Tilcara pue´, la cuestión que el Coya en algún lado aprendió (risas).

Esta anécdota, producto del relato de la entrevistada, fue el puntapié inicial para indagar respecto a la existencia o no de una universidad en Tilcara. Efectivamente, existió y se incluye en esta tesis, por un lado, debido al escaso desarrollo de investigaciones sobre las Universidades Populares en Argentina; además, llamó la atención la ausencia u omisión de las UUPP en la historiografía educativa jujeña. Es una experiencia pedagógica de la historia reciente de nuestra provincia en la zona de Quebrada, que refleja una pedagogía popular y local, que, entre otras cosas, sumará a la memoria histórica del pueblo de Tilcara. Permite,

[33] Con el fin de respetar la confidencialidad se usó otro apellido

además, identificar cuestiones en juego en la historia educativa, cultural y política del país, partiendo del estudio de la singularidad de esta UP.

Para empezar, se dirá que ésta era una institución ligada a la *Asociación Universidades Populares Argentinas*, sostenida por subvenciones de la Nación. Empezó a funcionar desde el 28 de diciembre de 1935, con la siguiente denominación: Universidad Popular Coronel Álvarez Prado, según consta en la Revista de las Universidades Populares Argentinas (1942, p. 75)

Por otro lado, si bien esta institución no estaba conectada de forma alguna con Zapla, un exalumno llegó a trabajar en la empresa siderúrgica. Tomando en cuenta la anécdota mencionada en la entrevista, puede decirse que no se encontraron hasta el momento programas escolares respecto a la enseñanza del inglés en esta institución, sí de dactilografía, dado que era un empleado que trabajaba en el área administrativa y se desempeñaba en el oficio de mecanógrafo, este dato no era menor.

Para empezar, se precisarán datos respecto a cómo se conciben las Universidades Populares y se rescatarán experiencias de UUPP en Europa, América Latina y específicamente en Argentina, para luego extendernos al caso de la Universidad Popular de Tilcara (Jujuy). Interesa, antes, indagar sobre las raíces de este tipo de instituciones.

A continuación, se realizarán algunas precisiones conceptuales que servirán para comprender la existencia de esta institución de la sociedad civil del siglo XX orientada a la educación popular en Tilcara, Jujuy.

Primero, se hablará del término educación popular, se afirmará que no es posible entenderlo como un concepto límpido y unívoco.

El término "educación popular" dista de ser un concepto unívoco y transparente. Por el contrario, su definición es un campo en disputa, cargado de

historicidad. Al respecto, Pineau y Arata (2019), en la presentación a la reedición de la obra de Gómez Sollano y Puiggrós, señalan que la educación popular no debe entenderse como "una realidad transparente que guarda una correspondencia con lo real (…), sino un complejo entramado de discursos, experiencias y enunciados que están históricamente sobredeterminados" (p. 17).

La noción de "sobredeterminación", de raíz althusseriana y posteriormente desarrollada por teóricos como Ernesto Laclau y Chantal Mouffe, es clave para comprender este enfoque. Dicho concepto destaca el carácter simbólico y multifactorial de toda relación social, negando la existencia de un sentido literal último. Aplicado a la educación popular, esto implica que "no hay una esencia que se despliega a lo largo del tiempo que garantice —de una vez y para siempre— qué es la educación popular" (Pineau y Arata, 2019, p. 17). Su significado, por lo tanto, se construye y reconstruye constantemente en función de las luchas y contextos históricos específicos.

En esa línea, las autoras sostienen la idea de una educación popular abierta a una interpretación infinita; sin embargo, proponen pensar en una formulación para una realidad particular y en un tiempo determinado. En otras palabras, la "educación popular" debe entenderse no como una idea fija, sino como un campo dinámico que se moldea al cruzar las necesidades y exigencias de diferentes sectores de la sociedad. Este proceso crea modelos socioculturales únicos en cada contexto histórico, demostrando que el concepto está siempre abierto y es un producto de su tiempo (Gómez Sollano et al., 2019).

Además de los ya mencionados, son varios los autores que realizan una historización del concepto, de sus matrices y de sus itinerarios, dado que es un constructo teórico que tiene huellas de distintas líneas de pensamiento.

Para ampliar el análisis en relación con la educación popular, se profundizó en la lectura de Pineau (1994) en el artículo *El concepto de Educación Popular. Un rastreo histórico comparativo en Argentina* desarrolla cuatro definiciones hegemónicas considerando distintos períodos históricos en nuestro país: 1850-1900; 1900-1945; 1945-1955 y 1955-1983. En el análisis, el autor da cuenta de la diversidad de conceptos en el devenir histórico durante los siglos XIX y XX. También, Puiggrós (1983) y Gómez Sollano y Puiggrós (1986) identifican huellas desde el liberalismo español y francés del siglo XVIII y rescatan la obra de Pedro Rodríguez, Conde de Campomanes, a finales de ese siglo, quien llega a definir la educación popular en un sentido moderno.

Para el caso de América Latina, Gómez Sollano y Puiggrós (1986) mencionan la acepción de Educación Popular en la época colonial, como una educación orientada a las clases o sectores dominados. Señalan como un lector crítico ejemplar a Simón Rodríguez, quien plantea dejar de mirar a la Europa burguesa y pensar la realidad latinoamericana. Desde dicha visión, estaríamos en condiciones de construir un pensamiento propio para generar una fuerza material que posibilite un cambio si miramos nuestras realidades, si partimos de allí, de conocer nuestro continente.

En *Inventamos o erramos* este pensador decía en un extracto de dicha obra, denominado *Sociedades Americanas de 1828,* que “(…) no nos alucinemos: sin Educación popular, no habrá verdadera Sociedad” (Rodríguez, 2004, p. 124). Teniendo en cuenta este registro, puede afirmarse que en América Latina la EP es un concepto con una tradición de más de 193 años.

Ahora, si analizamos otros períodos, se verá qué diferente era la mirada de la oligarquía liberal argentina, basada en el antagonismo civilización/barbarie, por ejemplo. Tanto para Puiggrós como para Rodríguez, “La Educación Popular

acompaña, de manera polisémica, el devenir histórico en Latinoamérica desde el siglo XIX" (Guelman, Cabaluz y Salazar, 2018, p. 28).

Por otro lado, si revisamos la experiencia de México y su influencia en América Latina hasta inclusive entrado el siglo XXI, veremos que luego de la Revolución Mexicana de 1910, durante dos décadas, las políticas estatales y especialmente las promovidas por Lázaro Cárdenas en su gobierno con el movimiento de maestros normalistas, fueron luego retomadas por varios gobiernos nacionalistas populistas en Latinoamérica: "aproximadamente entre 1932 y 1955; en la década de 1960 y comienzos de 70´, y en la primera década del siglo XXI. La legitimidad de adjudicar carácter "popular" a políticas educativas estatales es materia de discusión de alto contenido político" (Gómez Sollano, Puiggrós, Pineau, & Arata, 2019, pág. 31).

Esto demuestra la herencia de dicha revolución y su repercusión en el continente.

Al pensar las características comunes que presenta el concepto, pueden mencionarse la intencionalidad política y la praxis político pedagógica. Si se revisa el concepto actual que da cuenta de una definición renovada, podrá verse que el significante (término que usa Puiggrós en varias ocasiones), la Educación Popular se va configurando a partir de la aparición de otras inquietudes que tienen raíz en distintos discursos sociales, sujetos y hasta sectores a lo largo de la historia, por ejemplo, hoy vemos como el feminismo y la descolonización inciden en esta nueva noción del concepto que da cuenta de la complejidad del término, que como ya se dijo, ha ido mutando.

Guelman et al. (2018) señalan que tanto Rodríguez Brandão como Lidia Rodríguez coinciden en que la Educación Popular tiene un sentido fundamentalmente emancipador, orientado a la transformación social. Este enfoque, que nació a

mediados del siglo XX gracias a la figura disruptiva de Paulo Freire, se vinculó en los años '70 con las luchas populares y el trabajo político liberador. Sin embargo, su concepción ha evolucionado: en los '80 se entendía como una alternativa opuesta a la escolarización estatal, en los '90 su espacio fue cuestionado y en el nuevo siglo llegó a plantearse como una opción ética que puede integrarse en el sistema público. En definitiva, el término "Educación Popular" no tiene un significado único, sino que es un concepto en disputa, apropiado de diversas maneras por distintas prácticas sociales y discursos.

Guelman et al. (2018) en el libro *Educación popular y pedagogías críticas en América Latina y el Caribe. Corrientes Emancipadoras para la educación pública del siglo XXI* convienen optar por un sentido que asocia la Educación Popular a una concepción emancipadora en busca de una transformación social.

En Latinoamérica[34], varios autores como Mejía, 2014; Rigal, 2004; Torres Carrillo, 2016 y Caycho Figueroa y Céspedes Rosell, 2019 tienen en común el pensar a la EP asociada a la línea de la praxis político-pedagógica. Puede verse además el concepto en su vínculo con otras corrientes, por ejemplo, las pedagogías descoloniales y las pedagogías de la praxis; la Educación Popular desde esa noción contribuye con su mirada territorial, autonomista e interseccional.

Los actores que hoy continúan avivando la tradición como la renovación de la crítica siguen siendo la organización colectiva en sus diversos modos de nucleamiento. Se diferencia de la educación no formal en que su acción no se centra en una modalidad educativa o en un sector o grupo determinados, sino que siempre

[34] Para adentrarse en el concepto trabajado desde los aportes de estos autores latinoamericanos puede consultarse a Rigal (2004) en su libro *El sentido de educar. Crítica a los procesos de transformación educativa en Argentina, dentro del marco Latinoamericano;* otro interesante aporte es realizado por Torres Carrillo (2016) en *Educación Popular y Movimientos Sociales en América Latina* y Mejía (2014) que tiene un artículo denominado *La Educación Popular: Una construcción colectiva desde el Sur y desde abajo.*

involucra una “posición política y política pedagógica", a decir de Gómez Sollano y Puiggrós (2019).

Ahora bien, ¿cuáles de esas líneas resuenan en la época en que emergen las UUPP?

Primero, es necesario poner de manifiesto que las UUPP no siempre fueron producto de la extensión universitaria. Se verá que existieron una variedad de experiencias previas, tanto en nuestro continente como en otros rincones del mundo, que dieron lugar a la aparición de las mismas. A continuación, se intentará realizar un punteo que, sin intención de profundizar en el tema —dado que va más allá de las posibilidades y del objeto del presente trabajo—, permitirá mencionar diferentes experiencias y modelos; por ende, no puede afirmarse una raíz única.

Un punto en común en los antecedentes que se mencionarán es la raíz y el sentido de la educación popular que las sostuvo, a partir del acercamiento entre obreros e intelectuales, unión que resulta clave para comprender el sentido de estas organizaciones.

Para el caso europeo, las matrices de origen de cada UUPP difieren entre sí y lo que sucedió en el plano nacional específicamente también es diferente entre regiones. Muchas de las experiencias internacionales influyeron en Argentina y cada UUPP posee rasgos específicos.

De hecho, en nuestro país, es necesario distinguir entre las Universidades Populares en Argentina, donde será posible encontrar distintas experiencias en diversas regiones, provincias y barrios, y otras que pertenecían a la Asociación de Universidades Populares Argentinas (UPA), que implicaba contar con una personería jurídica como sociedad civil y contaba con nodos en distintas provincias del país.

Antecedentes de las UP en Europa

Universidad Popular de Rodding "Escuela Superior Popular (folkehøjskøle)"

En 1844, se fundó en Rødding (norte de Slesvig), Dinamarca, la primera Universidad Popular, conocida como Escuela Superior Popular (*folkehøjskole*). Inspiradas en el pensamiento del pastor Nicolai Frederik Severin Grundtvig (1783-1872), estas instituciones eran escuelas para adultos concebidas como espacios para el estudio de temas referidos a la vida popular y ciudadana en la que todos podían y debían participar, según este pastor.

El modelo educativo de Grundtvig no se limitaba a una formación general para el campesinado, sino que perseguía una clara agenda político-cultural. Su propósito era que los egresados se convirtieran en agentes activos en tres frentes: "la lucha por la implantación del gobierno del pueblo por el pueblo, en la labor dedicada a la formación y ampliación del movimiento cooperativo y en la lucha por la libertad espiritual en la Escuela y en la Iglesia" (Mazzaro, 2016, p. 56). En coherencia con este enfoque en la formación política y ciudadana por sobre la académica, los cursos no otorgaban certificados.

El surgimiento de esta propuesta educativa fue propiciado por un contexto de cambios políticos que tomaron forma a partir de 1830 con la creación de asambleas consultivas. En una Dinamarca que avanzaba hacia la democracia, emergió la necesidad de instruir a la ciudadanía. Como señala Lawson, "si la 'clase baja' iba a tener voz y voto en las asambleas consultivas, había que impartirle la educación adecuada para poder participar eficazmente en los debates" (Lawson, 1993, p. 651, como se citó en Medina Fernández, 2017, p. 77).

Ésta apuntaba más a una formación política y ciudadana, en vez de académica. La iglesia cumplía además una importante función social en este proyecto

que empieza a tomar forma a partir de 1830, con la creación de las asambleas consultivas.

La concepción educativa de Nicolai F. S. Grundtvig (1783-1872) se inspiró parcialmente en los planteamientos de Condorcet sobre la necesidad de instruir al pueblo para una ciudadanía activa. Sin embargo, Grundtvig se distanció del ideal laico de Condorcet, pues, como teólogo, integró su visión religiosa en su obra *Skolen for Livet* (Escuela para la vida). Su propuesta pedagógica se centraba en la cultura autóctona del campesinado y valoraba el conocimiento vital por encima del académico. Este enfoque se materializaba en la "enseñanza mutua" y la "reciprocidad viva", conceptos que, según Medina Fernández (2017), situaban: “...las experiencias vividas por educadores y educandos en el centro de toda acción educativa para personas adultas” (Grundtvig, 1836 y 1838; Lawson, 1993; Maíllo, 1969, como se citó en Medina Fernández, 2017, p. 77).

Este modelo se consolidó como el antecedente directo de las 79 Universidades Populares danesas que existen en la actualidad (Juri Fernández, 2012, como se citó en Drake, 2016). Gracias a esta influencia, Grundtvig es frecuentemente reconocido como el "padre de la educación de adultos en Occidente" y, para muchos, el creador de la expresión "Universidad Popular" (Lawson, 1993; Montes Martín, 2016; Jensen, 1987, como se citó en Medina Fernández, 2017, p. 78).

No obstante, el origen y la difusión del término *Universidad Popular* también están vinculados a un movimiento paralelo que cobró fuerza en Inglaterra durante el siglo XIX: la Extensión Universitaria. Aunque el propósito era similar —extender la ciencia y la cultura al pueblo—, el enfoque era distinto. Se buscaba proyectar la "ética" y el "espíritu" de las universidades tradicionales de élite hacia las nuevas instituciones populares. Medina Fernández (2017) explica que, en este contexto, el término

universitas (universal, global, total) implicaba un esfuerzo por llevar el conocimiento validado por la academia a toda la sociedad.

Así, puede afirmarse que, mientras la experiencia danesa de Grundtvig representa una de las primeras iniciativas de educación popular diseñadas específicamente para las necesidades del campesinado, el movimiento de extensión universitaria inglés fue clave para conceptualizar la universidad como una institución con una responsabilidad social más amplia, sentando las bases para su vinculación con la sociedad.

Inglaterra y la Extensión Universitaria en el Siglo XIX

Según Medina Fernández (2017), además de Inglaterra, otros países de Europa, como Francia, Alemania y España, concebían a la Educación Popular como "una extensión de la cultura al pueblo, como una forma de socializar la cultura, sacándola del lugar exclusivo y elitista que representa la Universidad, para ponerla a disposición de todos, especialmente de los más necesitados" (Medina Fernández, 2017, p. 78).

En principio, siguiendo a Palacios Morini (1908), puede afirmarse que la extensión universitaria surgió en Inglaterra aproximadamente en 1860. Se destaca la colonia universitaria de Whitechapel, llamada Toynbee Hall; pertenece a los University Settlements y está ubicada en el barrio humilde del East End de Londres.

Puede decirse que la extensión universitaria surge de la mano de una de las primeras iniciativas de Arnold Toynbee, quien muere joven, pero deja importantes huellas. Formado en Oxford, dedicado a la asistencia pública, preocupado por las condiciones de vida de los obreros, a favor de la cooperación, estudioso de la economía política, creó cooperativas, bibliotecas populares, reunía a los pobres para hablarles de economía, fue miembro del Consejo Social de Tower Hamlets. Luego de

su muerte (en marzo de 1883), sus amigos de Oxford realizaron una colecta y se creó la *Universities Settlements Association,* “brindando cultura y cariño de hogar a los desvalidos de aquella parte de Londres” (Palacios Morini, 1908, p. 165).

La iniciativa de *Toynbee Hall* respondía a las limitadas oportunidades educativas de los obreros del *East End,* quienes solo disponían de las noches y los fines de semana para su formación. Según Claparède, la propuesta tenía un "doble carácter": por un lado, ofrecía cursos regulares de extensión universitaria y, por otro, "conferencias de vulgarización para el gran público" (Palacios Morini, 1908, p. 166), adaptándose así a los ritmos de la vida trabajadora.

El principio fundamental de esta misión trascendía la mera instrucción. Se criticaba la beneficencia reglamentada por no solucionar los problemas de raíz y se proponía, en cambio, un contacto estrecho para "sentir sus necesidades y comulgar en la mutua simpatía” (Barnet, citado en Palacios Morini, 1908). La clave del proyecto era la fraternidad, un acercamiento horizontal que evitara el asistencialismo y los prejuicios que pudieran esterilizar la obra:

> Mezclarse con los obreros, instruirlos, animarlos con las corrientes que cunden por las universidades y fraternizar con ellos. Pero entiéndase bien: fraternizar; no darles limosna, ni perseguir miras especiales, objeto político, religioso o sectario particular, en que los prejuicios de creencias o de casta pudieran hacer estéril la obra. (Palacios Morini, 1908, p. 160)

Fue en esta búsqueda de llevar el conocimiento universitario al pueblo, con un profundo sentido de igualdad y empatía, donde nació la extensión universitaria, un movimiento en el que participaron activamente instituciones como *Oxford* y *Cambridge*.

El Ruskin College, de Oxford (Inglaterra): Un Modelo de Formación Obrera

Fundado en 1899, el Ruskin College de Oxford representó una iniciativa pionera en la educación de la clase trabajadora. En su primera etapa (1899-1914), el colegio se propuso ofrecer a los estudiantes obreros "una preparación en las materias que consideraban necesarias para la dirección de la clase obrera y que no constituían una salida para ninguna otra cosa" (de Luis Martín, 1991, p. 28). Tras una reorganización clave en 1910, la dirección pasó enteramente a manos de las sociedades obreras, consolidando su principal objetivo: "capacitar intelectualmente a los estudiantes de modo que acrecentaran su utilidad para el movimiento laborista" (de Luis Martín, 1991, p. 28).

Durante el período de entreguerras (1918-1939), el propósito del colegio se refinó para preparar a los trabajadores de cara a la militancia activa en sindicatos, cooperativas y otras asociaciones obreras. Su organización, administrada por delegados de federaciones sindicales y cooperativas, reflejaba este compromiso. La modalidad de internado, con estudios de dos años y becas otorgadas mayoritariamente por organizaciones sindicales, permitía una inmersión total. El currículo era robusto, abarcando desde historia social, política y economía en el primer año hasta un estudio más avanzado de las constituciones en el segundo, complementado siempre con herramientas prácticas como la oratoria y el dominio de idiomas extranjeros (de Luis Martín, 1991, p. 29).

Dora Barrancos (1996) describe acertadamente la naturaleza híbrida de la institución, que era a la vez cerrada y abierta. Por un lado, su plan de estudios respondía a "un ordenamiento regular, bastante semejante a una institución educativa tradicional"; por otro, era abierta al ofrecer "conferencias libres destinadas a públicos que se alternaban, diversamente interesados en ciencia, arte, literatura" (p. 36). Esta

dualidad se manifestaba también en su relación con la Universidad de Oxford: aunque el *Ruskin College* contaba con un profesorado propio y autónomo, sus alumnos tenían acceso a ciertos cursos y recursos de la prestigiosa universidad, como sus bibliotecas, e incluso podían obtener un diploma en Ciencias Económicas y Políticas.

De sus aulas egresaron muchos de los futuros líderes del laborismo inglés. Por ello, esta iniciativa, que combinaba el rigor académico con un profundo compromiso político y social, se convirtió en un modelo fundamental para los socialistas argentinos. En el *Ruskin College* vieron un ejemplo de cómo la extensión universitaria podía ser una herramienta poderosa para democratizar la cultura y propiciar la elevación científica y cultural del incipiente proletariado.

La Experiencia en Otros Países de Europa

Mientras el modelo inglés surgía de una sinergia con la universidad tradicional, en la Europa continental las iniciativas de Extensión Universitaria adoptaron un carácter más confrontativo, consolidando el término "Universidad Popular" (UP). El caso de Francia es paradigmático, ya que sus UP no nacieron de una reforma académica, sino de una profunda crisis social e institucional.

Las UP en Francia

El contexto de finales del siglo XIX estaba marcado por dos factores determinantes: por un lado, el auge del movimiento obrero, que demandaba espacios de formación propios al margen de las élites; por otro, una crisis de la universidad francesa, que era cuestionada por su incapacidad para atender los problemas de una sociedad profundamente desigual (Medina Fernández, 2017).

En medio de este clima de agitación, el *affaire Dreyfus* actuó como catalizador. Este caso de espionaje, que reveló el arraigado antisemitismo en las instituciones de la III República, conmocionó a la sociedad y movilizó a intelectuales y obreros. Como

explica Medina Fernández (2017), el escándalo expuesto por Émile Zola en su artículo *J'accuse* desató una crisis política y social que evidenció las fracturas ideológicas del país. Fue en esta coyuntura de efervescencia donde las Universidades Populares emergieron como espacios de debate y formación crítica, uniendo las aspiraciones del movimiento obrero con el compromiso de los intelectuales *dreyfusards*.

Este clima de movilización intelectual propició que surgieran diversas propuestas educativas. La figura clave fue Georges Deherme, un obrero tipógrafo que, desde la revista *La Coopération des idées*, hizo un llamamiento en favor de una "educación ética y social del pueblo" (Mercier, 2001, como se citó en Medina Fernández, 2017, p. 81). La iniciativa recibió un apoyo masivo de figuras como el propio Zola, el filósofo Gabriel Séailles y el pedagogo Ferdinand Buisson. Gracias a este respaldo, se creó en 1899 la Sociedad de Universidades Populares (SUP), que inauguró la primera UP en París ese mismo año. Fiel a su espíritu fundacional, esta institución ofrecía desde conferencias nocturnas hasta cursos de idiomas, fotografía y asesoría jurídica, además de contar con una amplia biblioteca (Palacios Morini, 1908, como se citó en Torres Aguilar, 2009).

Este modelo francés, autónomo y forjado en el conflicto social, presentaba diferencias fundamentales con su contraparte británica, como se resume en la Tabla N°3. Mientras que el modelo inglés nacía de las universidades clásicas y mantenía una estructura académica formal, el francés surgía de manera independiente, con financiamiento de sindicatos y socios, y sin un plan de estudios riguroso.

Tabla N° 3

Cuadro comparativo entre los modelos de universidad popular Inglesa y la Universidad Popular Francesa

Universidad	Universidades populares extensionistas británicas	Universidad Popular Francesa
Origen	Creadas por universidades clásicas	Nace y se desenvuelve de manera independiente de la universidad. Fundada por personas con inquietudes intelectuales y profesionales, pero basada en el principio de universalidad.
Financiamiento	Sumas otorgadas por las universidades tradicionales. Realizaban actividades en las instalaciones de las universidades y disponían de sus profesores y sus métodos	Contribuciones de sus socios, ayuda de sindicatos, de las cooperativas y en ocasiones con el apoyo de municipios
Enseñanza	Programa de cursos, trabajo de	No seguía un plan riguroso

	alumnos, métodos y diplomas	
Otras Universidades que siguen el modelo	Viena, Turín[35], Oviedo	-Austria (1860): Asociación Vienesa para la instrucción de los trabajadores -Polonia -Bélgica (desde 1870): Movimiento llamado "antiegoísmo" -Italia (1900) en Torino, le siguen Florencia, Roma, Milán, Bologna, Génova, Venecia, Liborno, Nápoles, Pisa, Padova, Parma, Palermo, Bari y Ferrara con diversas ideologías: socialistas, radicales, republicanos, progresistas, liberales, católicos y anarquistas, entre otros.

Nota: Elaboración propia basada en Palacios Morini (1908), Torres Aguilar (2009) y Montes Martín (2015).

[35] Según Artieda (2021) citando a Gramci (1995) "En cuanto al estilo de enseñanza, en 1916 Antonio Gramsci evaluaba críticamente el programa de la Universidad de Turín que, a su juicio, copiaba el estilo y las prácticas pedagógicas de las instituciones educativas tradicionales, a pesar de la edad de los asistentes. Estos eran adultos que carecían de los hábitos propios de la escolarización formal, y que necesitaban de una forma de enseñanza diferente de la que se les ofrecía" (p.175).

Para el caso francés, Torres Aguilar (2009) destaca una aparente contradicción: si bien las Universidades Populares eran plurales, mantenían una estricta neutralidad política.

El autor explica que esto se debe a que su impulso no provino de las clases trabajadoras, sino de sectores burgueses influenciados por el reformismo krausoinstitucionista. Por esta razón, su finalidad no era la lucha ideológica, sino que se concebían como una herramienta para lograr la "pacificación social" (p. 208).

La afirmación de Torres Aguilar (2009) sobre el carácter pacificador de las UUPP describe acertadamente la corriente principal inspirada en el reformismo burgués, pero es importante matizar que no fue la única existente. Paralelamente, se desarrollaron otras experiencias con un enfoque más politizado y cercano a la lucha de clases. Como se presenta en la Tabla 4, en Francia coexistieron al menos tres modelos principales, cada uno con su propia finalidad y base social.

Tabla N° 4

Modalidades de Universidades Populares en Francia en el siglo XIX

Categorías analíticas	**Universidades Populares de La Coopération des Idées**	**Universidades Populares de "partido"**	**Institutos Populares**
Tradición	Democrática	Laica	Catolicismo social
Fin	Enseñanza superior por la cooperación y concurrencia de todas las ideas / Educar para un porvenir de libertad	Conquistar el poder público: la enseñanza	Enseñanza mutua de compenetración y amistad/ Buscaba la organización democrática, el florecimiento del

			movimiento sindical y la legislación del trabajo
Alumnado	Proletariado, aunque no eran de carácter excluyente	Grupos de obreros pertenecientes a determinados grupos políticos o asociaciones al servicio de la lucha de clases	No eran de carácter excluyente

Nota: Cuadro de elaboración propia basado en Palacios Morini (1908), Torres Aguilar (2009) y Montes Martín (2015).

Esta diversidad de modelos en Francia, que oscilaba entre la reforma y la militancia, ofrece un contraste claro con la experiencia inglesa y sirve de preludio para entender las adaptaciones híbridas que surgirían en otros países, como España.

Este modelo francés, autónomo y forjado en el conflicto social, tuvo una influencia decisiva en otros países, particularmente en España. La primera Universidad Popular española, creada en el marco de la Extensión de la Universidad de Oviedo, representó un modelo híbrido. Como explica Drake (2016), estas instituciones combinaban el extensionismo universitario clásico con el modelo autónomo francés, dirigiéndose específicamente a los obreros. A pesar de su considerable desarrollo, con cerca de 50 UUPP en 1930, el movimiento fue desmantelado durante la guerra civil y el franquismo, resurgiendo con el retorno de la democracia.

En retrospectiva, la aparición de las UUPP a finales del siglo XIX está intrínsecamente ligada a las luchas sociales y al surgimiento de organizaciones

obreras, políticas y estudiantiles (Juri Fernández, 2012; Yaverovski, 2018). Estas experiencias compartían un núcleo común: una educación para adultos, principalmente trabajadores, pensada por fuera de los claustros tradicionales para divulgar tanto saberes científicos y artísticos como formación política e ideológica.

Sin embargo, bajo esta aparente unidad subyacía una tensión fundamental en torno a la definición del sujeto popular. Mientras que en Francia e Italia el "pueblo" se identificaba con el "pueblo operario, el pueblo humilde y más o menos inculto de las fábricas", en Portugal el término era más inclusivo, refiriéndose a "todos los portugueses a cualquier clase que pertenezcan" sin importar su grado de escolarización (Cortesão, 2009, como se citó en Fernández, 2009, p. 95). Esta disputa por definir al destinatario de la educación popular no fue exclusiva de Europa y se manifestó, con sus propias particularidades, en el continente americano.

Las Experiencias de Universidades Populares en el Continente Americano

El ideario de la modernidad, con su fe en el progreso y la liberación social a través de la educación, encontró un terreno fértil en el continente americano. Al igual que en Europa, surgieron diversas iniciativas orientadas a "elevar al ciudadano", aunque adaptadas a las particularidades de cada contexto nacional.

En Estados Unidos, el modelo de extensión universitaria se redefinió con éxito en la década de 1880 bajo el lema de "llevar la Universidad al pueblo". Este cambio de paradigma, que invertía la lógica tradicional de la institución, provocó un notable entusiasmo y una rápida diseminación de la iniciativa. La magnitud de este fenómeno quedó evidenciado por su expansión a 28 estados y por la existencia de más de veinte publicaciones sobre el tema editadas entre 1887 y 1916 (Torres Aguilar, 2009).

En América Latina, la expansión de las Universidades Populares (UP) ha sido tradicionalmente asociada por la historiografía al ideal de la Reforma Universitaria de

1918 (Yaverovski, 2018). Sin embargo, investigaciones más recientes han complejizado esta visión, demostrando que en países como Perú, Chile, Guatemala y Argentina, las UP también se nutrieron de las tradiciones políticas y culturales del anarquismo, el socialismo y los movimientos obreros (Barrancos, 1996; Melgar Bao, 1988). Estas instituciones no solo buscaban la difusión de la cultura, sino que también respondían a la necesidad de brindar una enseñanza práctica y una formación de oficios para los trabajadores.

El caso de las Universidades Populares Argentinas (UPA) ilustra particularmente bien esta complejidad. Por un lado, se presentaban como un proyecto de educación popular con un fuerte componente de formación para el trabajo. Por otro lado, su relación con el Estado pone en tela de juicio su carácter puramente alternativo.

Según se desprende de la prensa de la época, muchas de estas escuelas funcionaban en locales cedidos por el Ministerio de Justicia y el Consejo Nacional de Educación, y su organización se sujetaba a disposiciones oficiales. Este vínculo con la oficialidad, que incluía la recepción de subsidios nacionales, plantea una tensión fundamental: ¿hasta qué punto pueden considerarse una alternativa pedagógica por fuera del sistema formal si dependían de su infraestructura y regulación?

La respuesta a esta pregunta no es unívoca. Es probable que, en su gestación, las UPA funcionaran como alternativas autónomas, sostenidas por fondos propios de socios y docentes. No obstante, para evaluar su carácter alternativo a lo largo del tiempo, es crucial analizar el proyecto político-pedagógico de cada grupo local que las sostenía, más allá de sus vínculos materiales con el aparato estatal.

Universidades Populares en Argentina: Orígenes más allá de la Reforma del 18

El primer antecedente documentado de una Universidad Popular (UP) en Argentina data de 1899 con la creación de la **Sociedad Luz**, liderada por el militante socialista Mauricio Kliman. Esta iniciativa, influenciada por modelos como el Ruskin College de Oxford, buscaba tanto la preparación técnica del trabajador como la democratización del conocimiento (Barrancos, 1996).

La existencia de este y otros proyectos previos a 1918 obliga a matizar la narrativa historiográfica tradicional. Como advierte Yaverovsky (2018), es necesario evitar caer en lo que Cano Menoni (2017) denomina el "dieciochismo fundacional", es decir, la tendencia a explicar el surgimiento de todas las UP como un resultado exclusivo de la Reforma Universitaria de Córdoba. Si bien es innegable que la Reforma impulsó la extensión universitaria, no fue el único ni el primer motor de estas iniciativas. De hecho, la emblemática “Universidad Popular de La Boca” se fundó en junio de 1917, un año antes del histórico acontecimiento cordobés.

Estos antecedentes no constituyeron hechos aislados, sino la expresión de un "clima de época" de agitación social y política que se gestaba en Argentina y América Latina desde principios del siglo XX. Por un lado, el activismo de las emergentes capas medias y obreras, nutridas por la inmigración europea de anarquistas y socialistas, promovió diversas propuestas de difusión cultural y educación popular. Por otro lado, el ámbito universitario ya era escenario de importantes movilizaciones estudiantiles que cuestionaban el orden establecido. Como señala Melgar Bao (1999), las rebeldías universitarias en Buenos Aires (1903-1906), seguidas por las de Chile (1906), Perú (1909), Guatemala (1911) y México (1910-1914), fueron precursoras directas del movimiento que estallaría en Córdoba en 1918. Así, las Universidades Populares en Argentina se insertan en un proceso más amplio y complejo, alimentado

tanto por las luchas del movimiento obrero como por una temprana tradición de activismo estudiantil en la región.

A estos movimientos se sumó el descontento de otros sectores. El orden conservador, que desde 1885 había funcionado como una maquinaria[36] aceitada para los fines del modelo agroexportador, comenzó a mostrar sus primeras crisis a principios del siglo XX. Dicho sistema se sostenía en una estructura educativa elemental que enseñaba a leer, escribir, las cuatro operaciones básicas, normas de moral, principios de la ética burguesa e higienismo. Fue precisamente en este contexto de crisis que las pequeñas burguesías, especialmente las clases medias de origen radical, comenzaron a concebir la necesidad de transformaciones educativas más profundas.

Heterogeneidad de las Universidades Populares Argentinas

Las Universidades Populares (UP) en Argentina se caracterizaron por una marcada heterogeneidad. Dicha diversidad se reflejó en sus distintas ubicaciones provinciales, sus variadas afiliaciones políticas y una oferta formativa adaptada a las necesidades de cada región. Asimismo, fueron dispares en su relación con el sistema educativo formal y en los objetivos específicos de cada grupo fundador. Sin embargo, a pesar de esta variedad, compartían puntos en común, como la misión de aportar a la educación de adultos y su formación en oficios.

En este contexto, es crucial diferenciar a la federación 'Universidades Populares Argentinas' (UPA), que centralizaba parte de la educación popular con personería jurídica, de otras instituciones homónimas que operaban de forma autónoma a partir de iniciativas diversas. Este es un campo de estudio fértil que invita

[36] Se usa el término de Álvarez Uría y Julia Varela (1991) el de maquinaria escolar, la escuela como una máquina con sus engranajes colocados meticulosamente para un propósito en particular.

a investigar con mayor profundidad quiénes sostenían estas instituciones, con qué visiones y qué proyectos educativos buscaban implementar.

Para dimensionar la obra de las Universidades Populares Argentinas (UPA), resulta esclarecedor el análisis del expediente N° 1470 del 26 de septiembre de 1940, hallado en el Archivo Parlamentario de la Nación[37]. En dicho documento, el vicepresidente segundo de la UPA, Ricardo M. Aldao solicita a la Cámara de Diputados un subsidio para los institutos de la federación. En su nota, Aldao describe a estas instituciones como colaboradoras de "la obra educacional del Estado desde su creación, impartiendo una instrucción que no es de orientación puramente primaria".

Este fragmento revela dos cuestiones fundamentales. Por un lado, el papel de estas organizaciones de la sociedad civil como respuesta a una debilidad estructural del sistema escolar argentino: la formación para el mundo laboral, en un país cuyas clases dirigentes no eran proclives al desarrollo industrial. Por otro lado, evidencia la expansión de la educación de adultos más allá de la alfabetización, extendiéndose a la formación en oficios.

Sin embargo, la misma fuente expone un vínculo con la oficialidad que complejiza su definición como alternativa pedagógica. La nota especifica que las escuelas populares de la UPA "funcionan en locales cedidos por el Ministerio de Justicia e Instrucción Pública y por el Consejo Nacional de Educación, y su organización y funcionamiento se sujetan a ... disposiciones emanadas del mismo Consejo Nacional". Este vínculo, junto con la solicitud de subsidios estatales,

[37] Archivo Parlamentario de la Nación, el expediente puede consultarse en https://apym.hcdn.gob.ar/uploads/expedientes/pdf/1470-p-1940.pdf

cuestiona hasta qué punto estas instituciones pueden considerarse una alternativa externa al sistema educativo formal.

Este hecho, sumado a la solicitud de subsidios nacionales, plantea un interrogante clave: ¿hasta dónde pueden pensarse como una alternativa externa al sistema educativo formal?

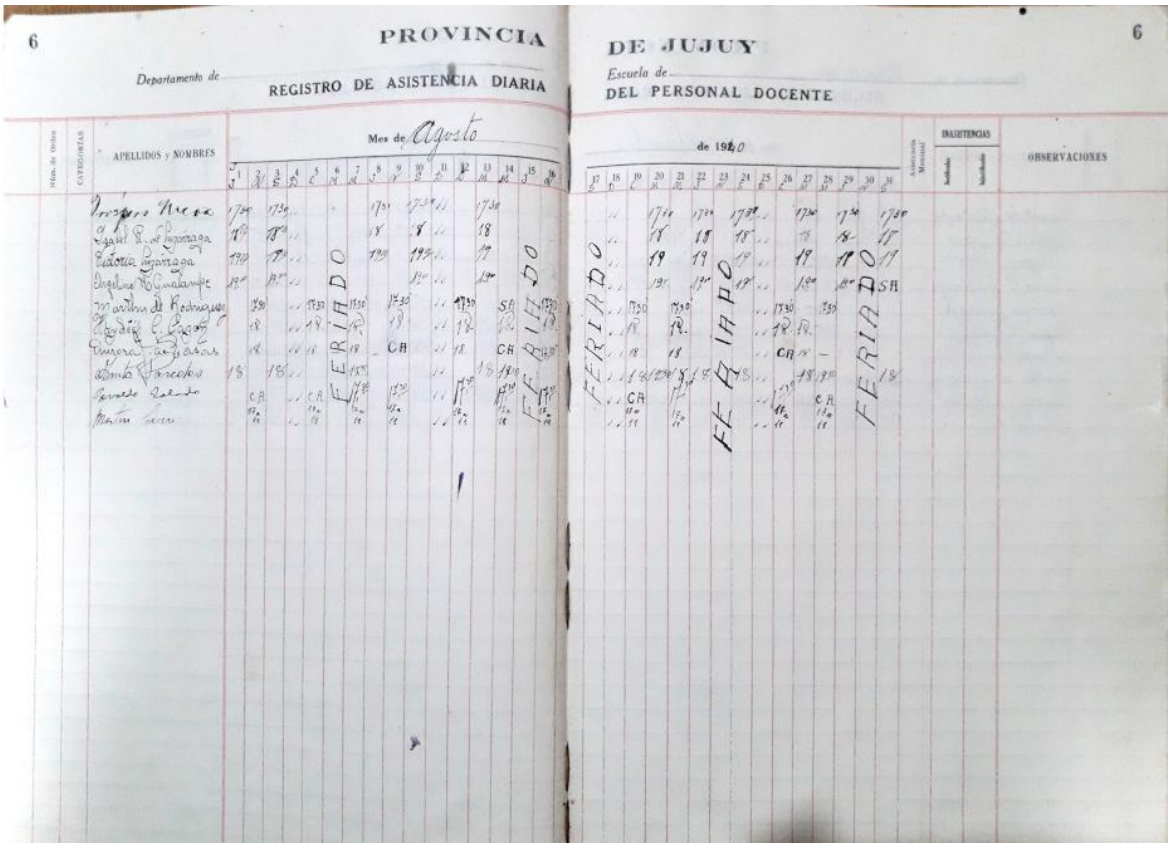
En respuesta a esta pregunta, y a la luz de la literatura especializada, es posible hipotetizar que, si bien en su gestación pudieron funcionar como alternativas autónomas sostenidas por fondos propios, su devenir histórico muestra una creciente articulación con el Estado. Por lo tanto, para definir el carácter "alternativo" de cada institución, en los términos de Gómez y Puiggrós (1986), es necesario analizar el proyecto específico del grupo fundador a nivel local y su evolución en la relación con el Sistema de Instrucción Pública Centralizado y Estatal (SIIPCE).

La relación entre las Universidades Populares y el Estado se caracterizaba por una tensión inherente. Por un lado, estas instituciones buscaban mantener su autonomía funcional mediante estatutos propios; por otro, dependían de subsidios oficiales para su subsistencia. Esta ambigüedad se extendía a su cultura organizacional, que a menudo replicaba las prácticas del sistema educativo formal. No es de extrañar, considerando que muchos de sus directivos eran maestros normalistas que, como señala el texto, "tienen la norma".

Esta asimilación de la cultura escolarizada se hace tangible en las herramientas administrativas utilizadas. Un claro ejemplo es el libro de registro de asistencia docente de la Universidad Popular “Coronel Álvarez Prado” de Tilcara (ver Figura 5), cuyo formato es idéntico al empleado en las escuelas del Sistema de Instrucción Pública Centralizado y Estatal (SIIPCE).

Figura 5

Registro de Asistencia del Personal Docente de la Universidad Popular de Tilcara "Álvarez Prado".



Nota: Libro facilitado por la Prof. Iveth Vilar Alfaro, directora de la Escuela Profesional N°5 (ex UPA) en febrero de 2021. Hallado en los Archivos de la Escuela.

Esta compleja intersección entre el proyecto de educación popular y las estructuras formales del poder se personifica en figuras como Próspero Nieva, quien fue docente en la institución entre 1940 y 1946. Nieva no era un educador aislado; su perfil multifacético como abogado, intelectual y destacado dirigente de la Unión Cívica Radical evidencia el profundo arraigo de la Universidad Popular en el entramado político y cultural de la región. Su trayectoria, que lo llevó a ser diputado provincial y nacional y a convertir su estudio en un espacio de resistencia durante la dictadura, según datos hallados en la Cámara de Diputados de la Nación (Patrimonio Legislativo), demuestra que los actores que sostenían estas iniciativas educativas operaban simultáneamente dentro y fuera de las estructuras estatales. De este modo,

la participación de Nieva refuerza la idea de que estas universidades, más que ser una alternativa completamente externa, funcionaban como un espacio de frontera, un punto de encuentro entre la sociedad civil y el sistema oficial.

La sostenibilidad de las Universidades Populares se apoyaba en dos pilares fundamentales y a la vez precarios: el capital humano de sus docentes y una frágil estructura financiera. En cuanto al primero, las condiciones laborales revelan un modelo sostenido más por el compromiso militante que por una relación contractual formal. Un documento de la época describe esta situación con claridad: *El hecho de que el numeroso personal que prestaba servicio en la UPA no percibía sueldos sino un pequeño viático para gastos de locomoción qué es necesario y urgente mejorar, es una demostración de solidarios anhelos de elevamiento popular por parte de esos maestros abnegados, que cumplen sus tareas con legítimo afán* (Expediente N° 1470 del 26 de septiembre de 1940, Archivo Parlamentario de la Nación).

Este voluntarismo era un rasgo común en estas experiencias a lo largo del país. Sin embargo, este mismo cuerpo docente representaba un vínculo orgánico con el sistema oficial. Al ser en su mayoría maestros normalistas, "arrastraban matrices propias de ese sistema en que se formaron", difuminando la frontera entre la educación alternativa y la formal.

Esta dependencia del esfuerzo personal era consecuencia directa de una notable precariedad institucional. La solicitud de subsidios al Estado no era un hecho aislado, sino una condición estructural para la supervivencia. Una planilla adjunta a la nota de la UPA, que detalla los subsidios de 1939 y los recortes aplicados en 1940, ofrece un panorama elocuente sobre su vulnerabilidad financiera (Ver tabla N°5). A partir de este documento, se puede dimensionar tanto la escala nacional del proyecto

—con 39 institutos distribuidos en provincias y territorios nacionales— como su constante fragilidad económica.

Tabla N°5

Universidades Populares (UPA) distribuidas en las provincias y territorios nacionales

Universidades Populares en Territorios Nacionales

	1939	**Reajuste 1940**	**Se solicita 1941**
Universidad Popular de Resistencia, Patrocinada por la Sociedad de Fomento de la Enseñanza Práctica	4.000	Reajuste 15%	6.000
Universidad Popular de Formosa, dependiente de las Universidades Populares Argentinas – nueva-	4.000	Reajuste 15%	6.000
Universidad Popular de Santa Rosa (Pampa) dependiente de las Universidades Populares Argentinas – nueva-	4.000	Reajuste 15%	6.000

UPA en Provincia de Buenos Aires			
	1939	**Reajuste 1940**	**Se solicita 1941**
Universidad Popular José Hernández- Azul-	5.000	Reajuste 15%	10.000

Universidad Popular Domingo Faustino Sarmiento de San Fernando	6.000	Reajuste 50%	10.000
Universidad Popular José Figueroa Alcorta de Adrogue	6.000	Reajuste 50%	10.000
Universidad Popular de Campana	2.400	Reajuste 15%	6.000
Universidad Popular de Baradero	2.400	Reajuste 15%	6.000
Universidad Popular de Tandil	3.000	Reajuste 15%	6.000
Universidad Popular de Necochea	5.000	Reajuste 15%	10.000
Universidad Popular de la Plata- nueva			10.000
Universidad Popular Luis Caronti de Bahía Blanca- nueva			6.000
Universidad Popular de General Uriburu- nueva			6.000
Universidad Popular de Escobar- nueva-			6.000
Universidad Popular Eduardo E. Ferreyra -, de General Sarmiento. – nueva-			6.000

Universidad Popular de Mar del Plata-nueva-	6.000
Universidad Popular de Tolosa- nueva-	6.000
Universidad Popular de Lobos- nueva-	6.000
Universidad Popular de Arrecifes- nueva-	6.000

UPA en Provincia de Santa Fe			
	1939	**Reajuste 1940**	**Se solicita 1941**
Universidad Popular de Rosario- Nueva-			10.000
Universidad Popular Obrera de Santa Fe -nueva-			6.000
Universidad Popular de Casilda -nueva-			6.00

UPA en Provincia de Entre Ríos			
	1939	**Reajuste 1940**	**Se solicita 1941**
Universidad Popular de Concordia	2.400	15%	6.000
Universidad Popular de concepción del Uruguay	2.400	15%	6.000

Universidad Popular de Gualeguaychú -nueva-	6.000
Universidad Popular de Colón -nueva-	6.000

UPA en Provincia de Córdoba			
	1939	**Reajuste 1940**	**Se solicita 1941**
Universidad Popular de Córdoba	3.600	15%	10.000
Universidades Populares Argentinas para sostenimiento e Instalación Colonia de Vacaciones José de la Quintana- nueva-			10.000

UPA en Provincia de Tucumán			
	1939	**Reajuste 1940**	**Se solicita 1941**
Universidad Popular de Tafí Viejo dependiente de las Universidades Populares Argentinas- nueva-			10.000
Universidad Popular de Villa Alberdi dependiente de las Universidades Populares Argentinas - nueva-			6.000

UPA en Provincia de Corrientes

	1939	Reajuste 1940	Se solicita 1941
Universidad Popular de Paso de Los Libres dependiente de las Universidades Populares Argentinas- nueva-			6.000
Universidad Popular de Goya, dependiente de las Universidades Populares Argentinas - nueva-			6.000
Universidad Popular de Esquina, dependiente de las Universidades Populares Argentinas - nueva-			6.000

UPA en Provincia de Mendoza			
	1939	**Reajuste 1940**	**Se solicita 1941**
Universidad Popular de Mendoza	8.000	15%	10.000
Universidad Popular de San Rafael	3.000	15%	6.000

UPA en Provincia de Santiago del Estero			
	1939	**Reajuste 1940**	**Se solicita 1941**
Universidad Popular de Santiago del Estero	8.000	15%	10.000
Universidad Popular de la Banda	6.000	15%	6.000

UPA en Provincia de Salta			
	1939	**Reajuste 1940**	**Se solicita 1941**
Universidad Popular de Tartagal, dependiente de Las Universidades Populares Argentinas -nueva-			6.000

Provincia de San Juan			
	1939	**Reajuste 1940**	**Se solicita 1941**
Universidad Popular de San Juan, dependiente de Las Universidades Populares Argentinas	6.000	15%	10.000

UPA en Provincia de Jujuy			
	1939	**Reajuste 1940**	**Se solicita 1941**
Universidad Popular de Jujuy- Tilcara, dependiente de Las Universidades Populares Argentinas	6.000	15%	10.000

Nota: Extraída del Expediente N° 1470 del 26 de septiembre de 1940, Archivo Parlamentario de la Nación)

El análisis de estos datos confirma la existencia de una red extendida pero económicamente dependiente. Esta tensión entre la autonomía pedagógica y la necesidad de financiación estatal fue un rasgo constitutivo del movimiento de educación popular previo al peronismo. De hecho, existieron otras experiencias significativas más allá de la federación UPA que compartían este impulso por formar a los trabajadores fuera del sistema tradicional. Un caso emblemático es la Universidad Popular de La Boca, fundada en 1917. Como explica Yaverovsky (2022), esta institución eliminó las barreras de edad e instrucción y ofreció una educación gratuita y abierta, con cursos que evolucionaron desde lo agropecuario hacia oficios industriales modernos como la radiotelefonía y la mecánica de aviación (pp. 53-67).

Estas experiencias, tanto las nucleadas en la UPA como las independientes, demuestran la existencia de un campo de formación para el trabajo que antecedió y,

en parte, anticipó las políticas educativas del peronismo. Para comprender cómo estas dinámicas nacionales de precariedad, articulación con el Estado e innovación pedagógica se manifestaron a nivel local, este estudio se centrará en el caso de la Universidad Popular Álvarez Prado de Tilcara (Jujuy), un modelo alternativo que desafiaba el rol elitista de la universidad argentina tradicional.

Para analizar la emergencia de la Universidad Popular Álvarez Prado, es indispensable primero reconstruir el singular escenario social, cultural y económico de Tilcara en las primeras décadas del siglo XX. Surge así la pregunta clave: ¿cómo un pueblo remoto de la Quebrada de Humahuaca logró consolidarse como un polo cultural capaz de atraer a los individuos que integraron su cuerpo docente y su Consejo Local? La respuesta reside en una confluencia de factores, principalmente la llegada del ferrocarril y su consolidación como destino turístico para las élites del noroeste.

Tilcara, conectividad en la Quebrada. Resonancias del Ferrocarril

Ubicada en el corazón de la Quebrada de Humahuaca (23°34′S 65°22′O), a 2.461 msnm, Tilcara vio su tradicional aislamiento quebrado por la expansión del ferrocarril. Aunque el riel llegó a la capital jujeña en 1890, fue a principios del siglo XX cuando avanzó hacia el norte, devolviendo a la Quebrada su rol histórico como vía de acceso al altiplano. El ramal, que comenzó a operar en 1908, integró a Tilcara en un sistema ferroviario que conectaba Argentina, Bolivia y Chile (Benedetti, 2015). “Tenía estaciones en Jujuy, Reyes, Yala, León, Bárcena, Volcán, Tumbaya, Purmamarca (a 4 km del pueblo), Maimará, Tilcara, Huacalera, Senador Pérez, Humahuaca, Iturbe, Tres Cruces, Abra Pampa, Puerto del Marqués, Pumahuasi y La Quiaca” (Benedetti, 2015, p. 32).

En una época en que la ruta nacional 9 aún no estaba pavimentada, el tren se convirtió en el medio de transporte más eficaz, facilitando no solo el comercio, sino también el flujo de personas e ideas.

Figura 6

Ramal ferroviario que conectaba Argentina, Bolivia y Chile



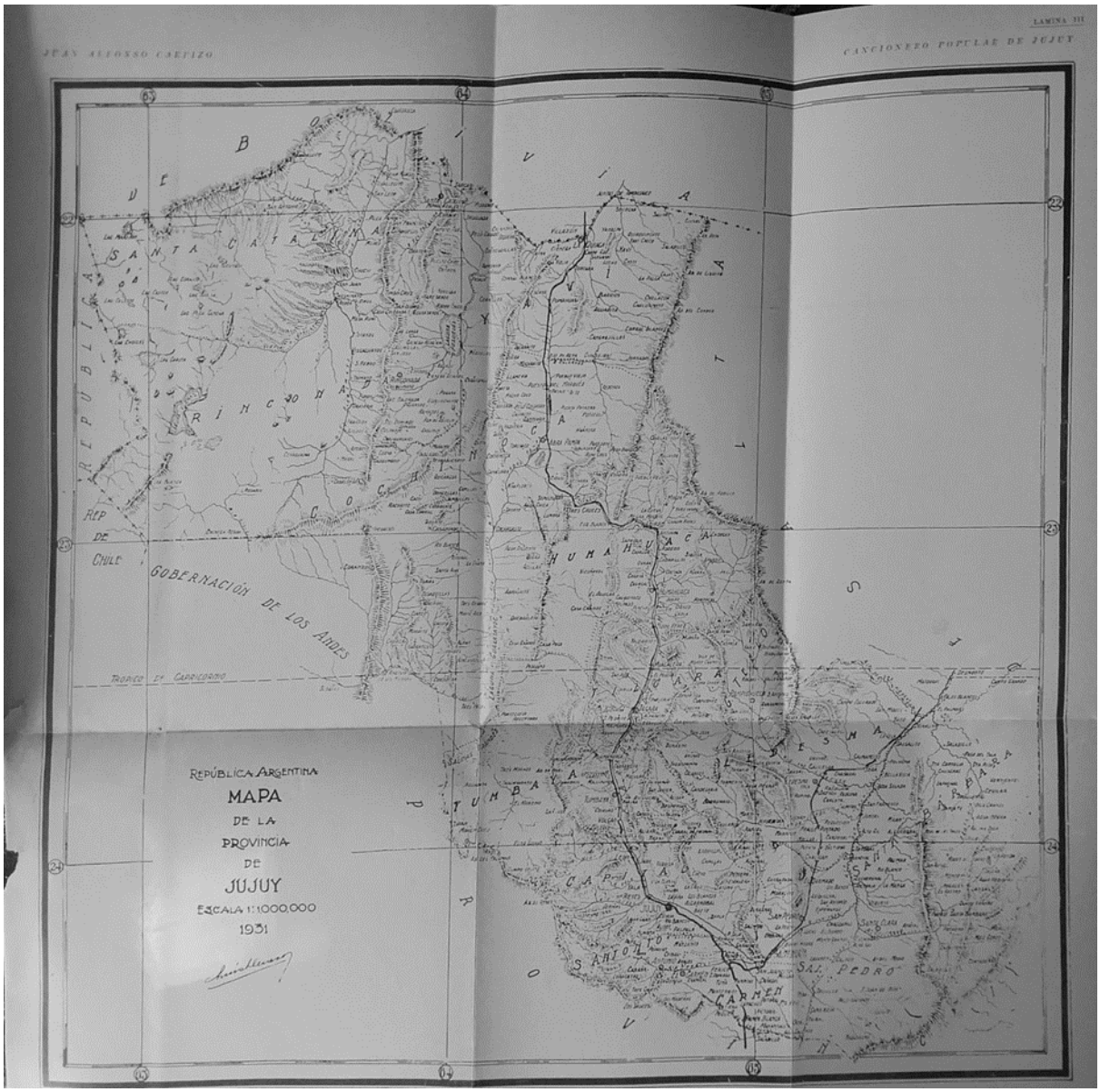
FIGURA 2. Red de ferrocarriles que permitía la interconexión entre Argentina, Bolivia y Chile. Estos ramales fueron inaugurados entre 1886 y 1948. El mapa incluye al Territorio de Los Andes, que existió entre 1900 y 1943.
Fuente: Publicado en Benedetti, 2005.

Nota: Extraído de Benedetti, 2005

Otro dato a destacar y que tal vez no se percibe bien en este mapa es que Jujuy, todavía no tenía la forma actual, recién en 1943 producto de la anexión del departamento de Susques, una vez producida la división del Territorio de los Andes, nuestra provincia adopta la fisonomía de ahora.

Figura 7

Mapa físico y político de la provincia de Jujuy previo a 1943



Nota. Año1931. Fuente: Carrizo (1989) en *Cancionero popular de Jujuy.*

Economía y Sociedad: Villa Veraniega y Precariedad Local

Gracias a esta nueva conectividad, desde la década de 1920 Tilcara se posicionó como una "villa veraniega" y un "centro turístico provincial" (Seca, 1989, p. 96). Durante los veranos, el pueblo recibía una notable afluencia de familias adineradas, principalmente de Tucumán, Salta y la propia Jujuy. Este fenómeno,

como señala Seca (1989), se vio modificado en la década de 1940 con la irrupción del peronismo, que posibilitó la incorporación de nuevos grupos sociales al turismo.

Actividades económicas

El trabajo de Seca (1989), *Introducción a la Geografía Histórica de la Quebrada de Humahuaca*, con especial referencia al pueblo de Tilcara, describe las estructuras de ocupación del espacio quebradeño desde la etapa prehispánica. Asimismo, estudia los efectos de la irrupción de los españoles, para luego abordar la etapa independiente y, finalmente, estudiar las cuatro primeras décadas del siglo XX.

Tilcara desde mediados de 1920 era considerada una villa veraniega, “por entonces muchos documentos se referían al pueblo como “centro turístico provincial” (Seca, 1989, p. 96)”. Las décadas de auge en el rubro de hotelería y turismo iban desde 1920 hasta 1930 y de 1930 hasta 1940. La autora aclara que:

> En la década del 40, los cambios en la estructura económica y social de nuestro país, particularmente los que siguieron al advenimiento del peronismo, modificaron las pautas de comportamiento de las clases dominantes del Noroeste y posibilitaron la incorporación a las corrientes turísticas de otros grupos sociales en ascenso. (p.96)

En verano hasta 1940 se producía una importante concurrencia de turistas principalmente tucumanos, salteños y jujeños. Lo mismo pasaba en Maimará y Humahuaca.

Destaca, sin embargo, que las actividades comerciales crecieron, según el Censo Comercial e Industrial de la Provincia.

Tabla 6

Nómina de Comerciantes Inscriptos (1938)

Rubros	Cantidad
Ramos Generales	11
Ramos Generales, Sodería y Bar	1
Almacén	5
Almacén y Abasto de Carne	1
Almacén, Zapatería y Ferretería	1
Hotel	1
Casa de Pensión y Bar	1
Casa de Pensión, Bar y Sodería	1
Tienda y Mercería	1
Bar	1
Sastrería	1

Nota: Cuadro extraído de Seca (1989), fuente: Archivo Municipal de Tilcara.

La presencia de estas élites generaba un importante movimiento económico estacional y fomentaba el crecimiento comercial, como lo demuestra el Censo Comercial e Industrial de 1938. Sin embargo, esta prosperidad contrastaba con las "serias dificultades de los tilcareños para sobrevivir el resto del año", muchos de los cuales se veían forzados a la migración estacional para trabajar en los ingenios azucareros (Seca, 1989). Fue en este escenario de dualidad —un polo de atracción para élites con capital cultural y una comunidad local con necesidades de formación para superar la economía estacional— donde germinó el proyecto de la Universidad Popular en el pueblo tilcareño.

Universidad Popular Álvarez Prado: Un Estudio de Caso en Tilcara-Jujuy



Nota: Imagen extraída de Revista de las UPA año VI N 65 1942: IMG_6429, p. 19. mención a las UPAs de Jujuy. Fuente: Archivo General de la Nación (nitidez mejorada con Gemini IA)

La reconstrucción histórica de la Universidad Popular (UP) "Coronel Álvarez Prado" de Tilcara se fundamenta en un conjunto de expedientes hallados en el Archivo Histórico Provincial de Jujuy y en el Archivo General de la Nación. El hallazgo de esta documentación, que abarca desde 1937 hasta 1950, permitió trascender el relato anecdótico —confirmado por entrevistas— y anclar el estudio de la institución en sujetos y procesos concretos. Un documento clave es el Expediente N.º 1134-D de 1947, en el cual la directora interina, Julia Sara Suárez de Wuhl, solicitaba la renovación de la inscripción de la UP ante el Consejo General de Educación, adjuntando estatutos (cabe mencionar que figura el estatuto hallado en una revista de la UPA), programas y certificados de competencia del personal. Este tipo de registro

evidencia la formalidad y la inserción de la UP en el entramado burocrático de la época.

Por otro lado, el análisis de las cualificaciones del personal de la Universidad Popular "Coronel Álvarez Prado" en Tilcara revela una diversidad de perfiles, que abarcaban desde títulos formales de magisterio hasta certificaciones de competencia en oficios específicos. Un aspecto central que emerge de la documentación es la inconsistencia en el registro oficial de dichas titulaciones, lo que sugiere una posible brecha entre la idoneidad práctica del personal y la validación burocrática de la época. Para ilustrar esta situación, en la Tabla 7 se detallan las credenciales del personal relevado.

Tabla 7

Cualificaciones Acreditadas por el Personal de la U.P.A. Coronel Álvarez Prado-Tilcara

Nombre y Apellido	**Titulación o Certificado**	**Observaciones sobre el Registro**
Sara Julia A. de Wuhl[38]	Maestra elemental (1915)	Registrado en Salta y visado en Córdoba.
Petronila R. S. de Gaspar	Certificado de competencia en cocina (1945)	Una anotación manuscrita indica que no se encontraba registrado.

[38] Una investigación complementaria indica que el nombre correcto es Julia Sara Suárez de Wuhl.

Martín Cáceres	Certificado de competencia en carpintería (1934)	Egresado de la Escuela de Artes y Oficios de Jujuy (1929). Una anotación manuscrita señala que no estaba registrado.
Ana C. Paredes de Valdez	Título de dibujo y artes decorativas	Maestra especial. Registrado en el Consejo General de Educación de Jujuy con el N° 417. El año es parcialmente ilegible (194-).
Mair Gualampe de Aramayo	Certificado de corte, confección y lencería (1942)	Una anotación manuscrita confirma el registro (N° 235, folio 29).
Alberto Agustín Parra	Certificado de dactilografía (1937)	Emitido por las Academias Pitman (Buenos Aires). Una anotación manuscrita indica que no se encontraba registrado.

Nota: La información fue extraída de los legajos de personal de la institución. Las anotaciones entre paréntesis corresponden a observaciones manuscritas en lápiz encontradas en el documento original, que aclaran el estado del registro de cada título o certificado. Fuente: Archivo Provincial de Educación, Expediente número 1134, letra D del año 1947,

La información presentada en la tabla evidencia que, si bien existía personal con titulaciones docentes formales y debidamente registradas, como el caso de la regente Wuhl, una parte significativa del cuerpo de trabajo se sostenía sobre la base de "certificados de competencia". Estos documentos, aunque validaban un saber

hacer en áreas prácticas como la cocina, la carpintería o la dactilografía, no siempre contaban con el correspondiente registro ante las autoridades educativas. Esta dualidad entre la formación académica y la capacitación en oficios, así como las irregularidades en los registros, constituye un indicador clave para comprender la cultura institucional y los estándares de profesionalización de la época.

Creación



Nota: Imagen extraída de Revista de las UPA año VI N° 65 1942: IMG_6429, p19. mención a las UPAs de Jujuy. Fuente: Archivo General de la Nación (Nitidez mejorada con Gemini IA).

Inaugurada el 28 de diciembre de 1935 bajo el impulso del diputado tucumano Fernando de Prat Gay (UCR Concurrencista), la UP de Tilcara materializó un proyecto de formación para el trabajo dirigido, según sus propios directivos, a la "clase humilde" de la región (Caja N°952, Carpeta U1- 1941- Archivo Histórico Provincial- Expediente N°7, letra U). Su propuesta educativa, que llegó a contar con 152 alumnos, combinaba la alfabetización básica (Primeras Letras) con la enseñanza de oficios tradicionales como Carpintería, Ebanistería, Telares, Corte y Confección.

Simultáneamente, el currículum respondía a las demandas de la modernización. Se impartían cursos de Dactilografía y Telegrafía, un oficio de creciente importancia desde que el telégrafo nacional conectó a Jujuy con el resto del país en 1872 (Outon, 1938), por estímulo del gobierno de Sarmiento. Esta dualidad en la oferta formativa sugiere un proyecto educativo pragmático, orientado a proveer herramientas para la subsistencia y, a la vez, a facilitar la inserción de la población local en las nuevas estructuras laborales. El cuerpo de personal, según consta en el expediente de 1947, reflejaba esta orientación eminentemente práctica.

La dirección estaba a cargo de Julia Sara Suárez de Wuhl, maestra elemental titulada en Salta en 1915, pero el resto del personal poseía una diversa gama de credenciales: Martín Cáceres contaba con un certificado de competencia en Carpintería de la Escuela de Artes y Oficios de la Nación (1934); Ana C. Paredes de Valdez, un título de dibujo y artes decorativas; Mair Gualampe de Aramayo, un certificado en corte y confección; Petronila R. S. de Gaspar, un certificado de competencia en cocina expedido por la propia UP en 1945; y Alberto Agustín Parra, un certificado de dactilografía de las Academias Pitman de Buenos Aires (1937). Esta combinación de formación normalista con saberes técnicos y de oficio era una característica central del modelo de las UP.

Según consta en la Revista *La voz de las Universidades Argentinas* (1942), la estructura académica de la institución en 1942 estaba a cargo de once profesores que atendían a un total de 152 alumnos (Paige Mateu, 1942). La distribución de los cursos y el número de estudiantes inscritos en cada uno se detallan en la Tabla 8.

Tabla 8

Matrícula por curso ofrecidos en 1942

Curso	Número de Alumnos
Carpintería	12
Ebanistería y Tapicería	13
Corte y Confección	25
Primeras Letras	10
Cocina	15
Telares	11
Telegrafía	10
Artes Decorativas	8
Bordado a Máquina	8
Labores	10
Dibujo y Pintura	15
Higiene y Primeros Auxilios (Nurses)	15
Total	**152**

Nota. Datos obtenidos de "La voz de las Universidades Argentinas" (Paige Mateu, 1942, p. 5).

La misma fuente documenta el personal a cargo de la enseñanza y la dirección de la institución para ese período (Paige Mateu, 1942). En la Tabla 9 se presenta la nómina del cuerpo docente y de los miembros del Consejo Superior local.

Tabla 9

Personal Docente y Directivo en 1942

Rol	Nombres
Profesores	Martín Cáceres, Nicolás López,

	Angelina de Armanini, Martha H. G. de Rodríguez, Eufemia Salazar, Próspero Nieva, Ana P. de Valdez, Ángela M. de Paz, Angelina Gualampe, Francisco Luscher, Dr. René Castañeda.
Consejo Superior	Juan Antonio Castañeda, Manuel Corte, Conrado Armanini, Celestino Blasco, Gabriel López.

Nota. Adaptado de Paige Mateu (1942, p. 5).

A partir de la identificación de estos actores clave, se inició una investigación sobre sus trayectorias para contextualizar su rol en la comunidad y en el proyecto educativo. Esta pesquisa arrojó información relevante sobre algunas de estas figuras, destacando su inserción en el tejido social y económico de la región.

Plantel Docente y el Consejo Superior: Red de Actores Locales y Externos

El sostenimiento del proyecto no recaía en una sola figura, sino en una notable red de actores que conformaban su capital social y cultural. El plantel docente y el Consejo Superior reflejaban esta diversidad, congregando a:

Políticos e intelectuales: Además de su fundador, Prat Gay, destaca la participación de Próspero Nieva, dirigente radical y figura cultural de la provincia.

Artistas: El pintor alemán Francisco Luscher, radicado en Tilcara, impartía clases de Dibujo y Pintura, dejando una huella artística en la región (Paleari, 1992). Francisco Luscher según consta en *el Diccionario General de la Provincia de Paleari* (1992) nació en Alemania en 1928. Se radicó en Tilcara, donde se dedicó a la pintura. Obras suyas adornan el coro de la Iglesia de esa localidad y otras quedaron en poder de familias del pueblo. Ejerció la docencia enseñando Pintura y Dibujo en la Universidad Popular de Tilcara. Obtuvo el Primer Premio Adquisición en 1948, en la

Primera Exposición de Artes Pictóricas de la Provincia. Volvió a su país natal, en el año 1953 (pp.3249-3250).

En el Museo de Arte Sacro del templo Franciscano de Salta existen obras de este pintor: “caminando por la galería de este museo se pueden observar 12 murales con pinturas que reflejan los momentos más importantes de la vida de San Francisco de Asís, obra del pintor alemán Francisco Luscher” (Salta. Revista Empresarial especializada en turismo de reuniones, 2015)

Profesionales: El Dr. René Castañeda fue una figura clave para la salud pública en los departamentos de Cochinoca y Rinconada. Según Paleari (1992), fue “el primer médico que ejerció su profesión con asiento en Abra Pampa” y realizó “una labor solidaria que comprendía, más allá de la salud, todos los aspectos humanitarios” (p. 45). Su función era ser médico de la zona mencionada, según la Ley de presupuesto sancionada por la Legislatura a fines de 1936.

Actores económicos locales: Un ejemplo ilustrativo es el de Conrado Armanini, miembro del Consejo Superior. Su trayectoria personal evidencia la conexión entre el desarrollo económico local y la gestión educativa. Proveniente del norte de Italia y habiéndose radicado en Tilcara, Armanini se consolidó como una figura prominente en el sector hotelero. Al respecto, Seca (1989) detalla su crecimiento empresarial:

> En 1905, el Catastro incluye el Hotel propiedad de Benjamín Armanini y el de 1919 registra el Hotel y Billar de Conrado Armanini. Este último figura en el catastro como propietario de dos hoteles. El primer hotel que la familia Armanini instaló en el pueblo se hallaba ubicado en La Banda, frente a la estación de ferrocarril -en los terrenos que hoy ocupa la Dirección Nacional de Vialidad-. En ese hotel comenzaron a alojarse los primeros veraneantes hasta que,

> superada la capacidad del mismo por la visita de contingentes cada vez mayores, fue necesario abrir una sucursal, que es el segundo hotel que aparece en el catastro de 1921. (pp. 96-97)

La descripción no solo subraya el éxito comercial de Armanini, sino que también establece su profundo arraigo e influencia en la comunidad. Su participación en el Consejo Superior, por tanto, no es casual; sugiere un vínculo estratégico entre las élites económicas locales y el desarrollo de instituciones formativas en la zona.

Aunque la documentación específica sobre la trayectoria de Angelina Armanini es limitada, los registros históricos revelan la profunda inserción de la familia Armanini en la vida cultural, social y educativa de Tilcara. Una fuente clave es la revista *Jujuy*, una publicación mensual de la década de 1930 consultada en una Biblioteca Familiar local[39], que documentaba la vida social y cultural de la provincia. En sus páginas, se registran las contribuciones de varios miembros de la familia: Rosario Armanini de Traversi figura con un poema de su autoría, mientras que José Armanini aparece como uno de los asesores y colaboradores de la publicación.

Este compromiso cívico se complementaba con una notable influencia económica, arraigada en la historia migratoria de la familia. Armando Armanini, originario del norte de Italia, se estableció en Tilcara tras llegar desde Santiago del Estero, donde se dedicó al sector hotelero, un pilar del desarrollo local.

Esta confluencia de perfiles demuestra que la Universidad Popular trascendía su rol educativo y se convertía en un nodo central de la vida tilcareña. La dinámica de la institución puede analizarse a la luz del concepto de “transculturación”, propuesto por Ángel Rama (2008). Aunque este marco fue acuñado para el análisis literario, resulta operativo para interpretar cómo la cultura local —en este caso, la andina— no

[39] Fuente: Biblioteca Familia Kindgard

actuó como un receptor pasivo de la cultura hegemónica. Por el contrario, la UP actuó como un agente que seleccionaba, reinterpretaba y se apropiaba de elementos europeos para crear una síntesis propia y nueva. De este modo, la institución no solo "recibía" influencias externas, sino que las transformaba activamente en un proyecto formativo anclado en las necesidades y el contexto de la comunidad.

Una Existencia Precaria: Tensión entre Autonomía y Dependencia

A pesar de su vitalidad cultural, la trayectoria de la Universidad Popular de Tilcara estuvo marcada por una precariedad financiera constante y una compleja dependencia del Estado. Desde sus inicios, la sostenibilidad del proyecto estuvo supeditada a una pragmática negociación con el poder político. Un expediente de 1939, iniciado por las Universidades Populares Argentinas (UPA), revela las gestiones de su presidente y diputado nacional, Augusto Prat Gay, para fundar una filial en la provincia y asegurar los fondos asignados por ley. La urgencia era tal que se condicionaba la recepción del subsidio al inicio inmediato de las clases:

> A fin de no perder dicho subsidio acordado de 6000 pesos moneda nacional, que figura en la Ley de Presupuesto, me permito dirigirme al Señor Ministro solicitándole quiera tener a bien disponer que en horas nocturnas entre las 17 y 20, comiencen los cursos prácticos, conforme a los programas remitidos a ese Ministerio, aunque fuera un mínimo de 5 o 6 asignaturas. (Expediente N.º 65, Letra U, 1939, f. 1, Archivo Histórico Provincial).

Una vez en funcionamiento, la institución operaba con un presupuesto exiguo. En 1940, el Ministerio de Relaciones Exteriores y Culto identificó que la UP de Tilcara era la beneficiaria de una subvención de $4.355 m/n, asignada en el Presupuesto General de Gastos de la Nación (Expediente 100-AAA-1940, Archivo de la Cámara de Diputados de la Nación). Sin embargo, estos fondos resultaban insuficientes para

el sostenimiento de sus actividades. Al año siguiente, el director de la institución, el Dr. Juan Antonio Castañeda, solicitó formalmente al gobernador de Jujuy una ayuda adicional, argumentando en una nota la difícil situación que atravesaban:

> Esta Universidad que reporta grandes beneficios a esta población, especialmente en la clase humilde, se desenvuelve con un subsidio que no alcanza a cubrir los gastos de la misma. Por esta razón esta institución se ve en la necesidad de solicitar del señor gobernador una ayuda mediante un subsidio de cien pesos mensuales. (Expediente N.º 7, Letra U, 1941, f. 798, Archivo Histórico Provincial).

El pedido fue denegado por no existir una partida presupuestaria para tal fin, lo que evidencia la fragilidad de su estructura financiera. Esta crónica falta de recursos limitó su campo de acción, forzando a la institución a depender de donaciones particulares y a funcionar en espacios no oficiales, como los hogares de personas comprometidas con el proyecto. La constante lucha por el sostenimiento definió su trayectoria hasta su cierre en 1949 y su posterior reconversión en la Escuela Profesional N° 5 durante el gobierno peronista. Había un escaso legado documental hallado en dicha escuela —apenas un registro de asistencia y un libro de actas—, testimonio final de la existencia institucional de la Universidad Popular de Tilcara.

Actores, Ideas y proyectos

La viabilidad de la Universidad Popular de Tilcara se explica por la confluencia de un marco institucional sólido, un cuerpo de gestores locales comprometidos y un plantel docente de alto nivel. A nivel nacional, la institución se enmarcaba en la Asociación "Universidades Populares Argentinas" (UPA), cuyo estatuto definía su misión de "impartir enseñanza práctica de conocimientos útiles, difundiendo la cultura argentina y el aprendizaje de artes e industrias" (Estatuto UPA, art. 2°). Esta red

contaba con un considerable peso político, evidenciado en la figura de su presidente, el Dr. Fernando de Prat Gay, quien simultáneamente ejercía como diputado nacional (1936-1944).

En el plano local, la gestión recaía en figuras profundamente arraigadas en la comunidad. Uno de sus directores, Ciro Barrientos, había sido miembro fundador y bibliotecario de la Biblioteca Popular "Bartolomé Mitre" de Tilcara en 1910 (Acta de Fundación, 1911), lo que demuestra un prolongado compromiso con la divulgación cultural en la región. El cuerpo docente, a su vez, estaba conformado por profesionales de notable trayectoria, entre los que destacaba el artista plástico Medardo Pantoja. Su perfil ilustra la confluencia de vanguardia artística y compromiso social que animaba el proyecto. Pantoja había formado parte de la Mutualidad de Artistas y Estudiantes Plásticos de Rosario, un colectivo influido por el muralista mexicano David Alfaro Siqueiros que fusionaba arte y pedagogía radical (Giordano & Sudar Klappenbach, 2018; Flores Ballesteros, 1992). Su vocación pedagógica lo llevaría también a fundar la Escuela Provincial de Artes en Jujuy, consolidando su rol como un actor clave en el desarrollo cultural del Noroeste.

Retiro de la subvención

El proyecto de la Universidad Popular culminó en 1949, en el contexto de las políticas del primer peronismo. La decisión del gobierno nacional de retirar la subvención económica, con retroactividad a 1948, fue el golpe definitivo para una institución de estructura financiera ya precaria. En julio de 1949, las autoridades de la UP de Tilcara aceptaron la propuesta del gobierno provincial de transferir la institución a la órbita del Consejo General de Educación, reconvertida en "Escuela de Manualidades" (Expediente N° 1040, 1949, Archivo Histórico Provincial).

En síntesis, el nacimiento y desarrollo de la Universidad Popular en Tilcara fue el resultado de un ecosistema sociocultural singular, producto de la intersección de tres factores: la conectividad generada por el ferrocarril, que trajo consigo capital cultural y nuevas ideas; la presencia de una élite educada con inquietudes cívicas; y una demanda local de formación en oficios para mejorar las condiciones de vida. La experiencia de Tilcara puede interpretarse como la manifestación a escala local de una tensión que atravesaba a la Argentina de la época: la necesidad de vincular la educación con las demandas del mundo productivo. De esta forma, la iniciativa de la sociedad civil actuó como un taller experimental de pedagogías orientadas al trabajo, una preocupación que el peronismo buscaría resolver, a partir de 1943, a través de una política de Estado a escala nacional.

La formación en oficios en el primer peronismo (1943-1955)

El período comprendido entre 1943 y 1955 representa un punto de inflexión decisivo en la historia argentina, durante el cual se consolidó la matriz[40] del sistema educativo nacional. Esta estructura fundamental fue el resultado de los aportes sucesivos del liberalismo de la Generación del 80, el radicalismo yrigoyenista y, finalmente, el peronismo. En este marco, se terminó de definir la "estructura académica en la Argentina tal como fuera entendida por la Prof. Norma Paviglianiti, esto es, como canalizadora de la distribución de saberes en la sociedad" (Ruíz, 2014, p. 8).

El modelo educativo fundacional, consolidado durante el roquismo, respondía a las necesidades de una economía agroexportadora que no demandaba técnicos ni mano de obra calificada en gran escala. Su objetivo principal era la alfabetización masiva y la formación de una élite dirigente que, tras pasar por el colegio nacional y

[40] Entiéndase como matriz lo que queda como huella indeleble.

la universidad, se insertaba en un capitalismo dependiente del capital extranjero. Dicho sistema, a su vez, generó una incipiente movilidad social que dio origen a una clase media de base inmigratoria, concentrada principalmente en la región pampeana.

Sin embargo, para comprender la irrupción del peronismo, es crucial analizar la década de 1930, un período de profundas transformaciones. Lejos de ser un mero intento de restauración conservadora, esta etapa fue un momento de cambios estructurales que prefiguraron el escenario de 1943 (Pineau, 1991). Como señalan Dussel y Pineau (1995), muchos de los fenómenos atribuidos al peronismo —industrialización, proletarización, sindicalización masiva, Estado interventor y migraciones internas— ya se encontraban en desarrollo durante la "década infame" (p.5). Dicha década estuvo marcada por una doble dinámica: por un lado, una profunda transformación en la base material de la sociedad; por otro, una regresión en la superestructura político-ideológica.

Este período, inaugurado por el golpe militar de 1930 contra Yrigoyen, estuvo marcado por la inestabilidad política, el fraude electoral y una creciente tensión ideológica. El autoritarismo militar se convirtió en una constante, con una sucesión de gobiernos de facto y democracias fraudulentas (Floria, 1976). En este clima de crisis, el sistema educativo se convirtió en un campo de disputa. Coexistían debates entre posturas espiritualistas y positivistas, discusiones en torno a la "Escuela Nueva" y la pedagogía tradicional, y una creciente presión por incorporar saberes prácticos vinculados al segundo proceso de sustitución de importaciones. Fue en este marco que emergieron con fuerza los nacionalismos autoritarios[41], que abogaban por la

[41] En realidad el advenimiento del nacionalismo se advierte poco después de los sucesos de la “Semana Trágica” en 1919, acaecidos en los Talleres Vasena en Buenos Aires, ya desde 1916 frente al estallido de la primera guerra mundial, muchos centros económicos agroindustriales regionales y grandes empresarios se organizaron en la Confederación Argentina del Comercio, de la Industria y de la Producción (CACIP) que a su vez en 1919 estaba vinculada a dos organizaciones, una es la Asociación de Trabajo y otra la Liga Patriótica que postulaban la defensa de la producción nacional, se

defensa de la producción nacional y se oponían al liberalismo y al comunismo, tensionando aún más el debate entre laicidad y enseñanza religiosa en las escuelas (Rougier y Odisio, 2017).

En realidad el advenimiento del nacionalismo se advierte poco después de los sucesos de la “Semana Trágica” en 1919, acaecidos en los Talleres Vasena en Buenos Aires, ya desde 1916 frente al estallido de la primera guerra mundial, muchos centros económicos agroindustriales regionales y grandes empresarios se organizaron en la Confederación Argentina del Comercio, de la Industria y de la Producción (CACIP) que a su vez en 1919 estaba vinculada a dos organizaciones, una es la Asociación de Trabajo y otra la Liga Patriótica que postulaban la defensa de la producción nacional, se mostraban espantados por las huelgas y disturbios de ese año. Siguiendo a Rougier y Odisio (2017)

> Conmovidos por la guerra, la Revolución Rusa y los suceso locales de la Semana Trágica y luego de la Patagonia, muchos intelectuales, en gran parte hombres destacados de la cultura cuestionaron severamente a Yrigoyen, pero también a la democracia liberal en sí, mientras prestaban atención a nuevas formas de representatividad política que se desarrollaban en Europa. (p.24)

Si se analiza el contexto internacional, se vislumbraban tiempos de nacionalismo autoritario como el propuesto por Charles Maurras o los corporativistas

---

mostraban espantados por las huelgas y disturbios de ese año. Siguiendo a Rougier y Odisio (2017) “Conmovidos por la guerra, la Revolución Rusa y los suceso locales de la Semana Trágica y luego de la Patagonia, muchos intelectuales, en gran parte hombres destacados de la cultura cuestionaron severamente a Yrigoyen, pero también a la democracia liberal en sí, mientras prestaban atención a nuevas formas de representatividad política que se desarrollaban en Europa” (p.24), si se analiza el contexto internacional se vislumbraban tiempos de nacionalismo autoritario como el propuesto por Charles Murras o los corporativistas y fascistas, Miguel Primo de Rivera y Benito Mussolini, y a fines de 1920 el economista de la dictadura portuguesa Oliveira Salazar. De este modo fueron apareciendo expresiones aisladas materializadas en estas organizaciones que propugnaban el endurecimiento de las políticas orientadas a las organizaciones sindicales, en la Liga era posible identificar sectores antijudíos y anticomunistas.

y fascistas, Miguel Primo de Rivera y Benito Mussolini, y a fines de 1920 el economista de la dictadura portuguesa Oliveira Salazar. De este modo fueron apareciendo expresiones aisladas materializadas en estas organizaciones que propugnaban el endurecimiento de las políticas orientadas a las organizaciones sindicales, en la Liga era posible identificar sectores antijudíos y anticomunistas.

A partir de estos argumentos se trata de explicar que el peronismo, por lo tanto, no surgió en un vacío, sino que debió posicionarse frente a estas discusiones preexistentes. Su propuesta de un circuito educativo paralelo, articulado en torno a la relación entre educación y trabajo, puede leerse como una respuesta a las demandas de un nuevo modelo económico —el Estado de Bienestar keynesiano (Isuani, 1991)— y como una resolución, desde el Estado, a las tensiones y debates pedagógicos que habían caracterizado la década anterior. Este nuevo paradigma, que elevó la formación técnica al nivel de política de Estado, constituye el telón de fondo sobre el cual se deben analizar las transformaciones de las escuelas de oficios, incluida la reconversión de la antigua Universidad Popular de Tilcara.

El proceso de movilidad social inherente al modelo agroexportador argentino propició la formación de una capa social intermedia. Esta nueva clase media, compuesta en gran medida por inmigrantes europeos, se desarrolló con mayores oportunidades en las provincias pampeanas, la región de Cuyo y la zona central del país. En contraste, su presencia fue notablemente menor en el noroeste argentino, una región que no fue un destino principal para los flujos migratorios de la época.

Este modelo de sociedad se correspondía con un sistema educativo diseñado para satisfacer sus necesidades específicas, en lugar de fomentar una industrialización autónoma. La formación se centraba en las élites, que asistían al colegio nacional y posteriormente a una universidad ya secularizada. Las instituciones

de educación superior formaban profesionales como abogados, médicos e ingenieros, pero orientados a sostener la estructura de un capitalismo agroganadero y dependiente. Dicho sistema económico, caracterizado como un "modelo de acumulación externa", no demandaba técnicos ni mano de obra calificada para un sector manufacturero autocentrado, ya que su dinámica dependía fundamentalmente del capital extranjero y de las relaciones comerciales internacionales.

A diferencia del modelo agroexportador, el paradigma propuesto por el peronismo respondió a un esquema keynesiano, con una matriz redistributiva característica del Estado de Bienestar (Isuani, 1991). La implementación de la consigna de "justicia social" permitió que amplios sectores de la población se vieran beneficiados por políticas sociales que trascendieron la educación y abarcaron áreas como la sanidad, el deporte y la vivienda.

Para comprender el fenómeno peronista, es indispensable analizar sus antecedentes en la década de 1930. Aunque este período puede ser visto como un intento de restauración del modelo tradicional, un análisis más profundo revela transformaciones cruciales que prepararon el terreno para la eclosión de 1943. Según Pineau (1991), fue "un momento de grandes cambios, en el seno de los cuales se mueven las fuerzas que harán eclosión en 1943 y que signarán la situación nacional en el nuevo período" (p. 38). De hecho, muchas de las modificaciones atribuidas al peronismo ya se encontraban en gestación durante esos años.

> Las “grandes modificaciones” que supuestamente el peronismo produjo (industrialización, proletarización, sindicalización masiva, Estado interventor, migraciones internas, deterioro de la hegemonía británica en la economía nacional, etc.) se encontrarían ya, y muchas veces no sólo en estado embrionario, durante los años ‘30. (Dussel y Pineau, 1995, p. 5)

Contexto Político e Ideológico de la Década de 1930

El golpe de Estado de 1930, que derrocó a Hipólito Yrigoyen, inauguró una etapa de profunda regresión histórica liderada por José Félix Uriburu y marcada por la constante irrupción del autoritarismo militar.

Este período, bautizado por el periodista José Luis Torres como la "década infame", se caracterizó por el fraude electoral y la proscripción de la fuerza política mayoritaria, el radicalismo. En este contexto, figuras como Juan Domingo Perón comenzaron a tener un rol activo, participando "en el estado mayor revolucionario de Uriburu primero, y en el grupo de Justo después" (Floria, 1976, p. 72).

Esta década estaría marcada por la constante irrupción del autoritarismo militar. Se sucedieron varios presidentes a lo largo de este período, el Gral. José Félix Uriburu (1930-1932); Gral. Agustín P. Justo (1932- 1938); Roberto M. Ortiz (1938-1942) y Ramón S. Castillo (1942-1943).

La regresión no fue solo local; se alineaba con el auge de los totalitarismos a escala internacional, como el de Adolf Hitler en Alemania. Un claro ejemplo de esta sintonía ideológica fue el decreto firmado por Uriburu el 8 de enero de 1931, que envió a médicos de la Sociedad Argentina de Biotipología, Eugenesia y Medicina Social a una misión formativa en Europa. Dicha misión incluyó una estancia con el eugenista Nicola Pende en Génova y la participación en el Congreso Internacional de la Población, inaugurado por Benito Mussolini en Roma (Vallejo, 2018), evidenciando la búsqueda de inspiración en los modelos fascistas. En la superestructura de la sociedad la década infame expresó un enorme retroceso ideológico, fue un momento en que se produjo la anulación de la educación laica (tema sobre el que el peronismo también avanzó a favor de la enseñanza religiosa), en la base material, se fueron generando transformaciones que atentaban contra la secularización social de las

costumbres. En el plano ideológico, esta década significó un retroceso en la secularización de la sociedad y un retorno a la principalidad de la Iglesia Católica en la esfera pública.

El Resurgimiento de la Influencia Religiosa en la Educación

El avance del catolicismo institucionalizado se evidenció en múltiples acciones. Por un lado, el gobierno de Agustín P. Justo promovió una significativa expansión de la estructura eclesiástica. Como detalla Mallimaci (1992):

> La ley 11715 del 26 de septiembre de 1933 eleva seis diócesis a arquediócesis [...] y crea 10 nuevas [...]. Desde 1910 no se creaban nuevas diócesis. Muestra la importancia que para el gobierno “fraudulento” de la época [...] tiene la presencia del catolicismo institucionalizado. Nos muestra también el aumento del peso en la sociedad argentina de la Iglesia Católica. (p. 288)

Por otro lado, la celebración del Congreso Eucarístico Internacional en Buenos Aires en 1934 (Bidondo, 2005) consolidó esta influencia y fortaleció la campaña para reintroducir la enseñanza religiosa en las escuelas públicas. Este movimiento buscaba revertir el laicismo educativo establecido por la Ley 1420 en 1884, cuyo Artículo 8° restringía la instrucción religiosa al ámbito extraescolar.

En medio de una crisis nacional e internacional, el sistema educativo fue escenario de intensos debates que enfrentaban posturas espiritualistas y positivistas, así como a defensores de la "Escuela Nueva" frente a la Escuela Tradicional. En este marco, se impuso finalmente la visión conservadora, y por decreto de diciembre de 1943, durante el gobierno militar surgido del golpe de junio, se restableció la enseñanza religiosa en las escuelas públicas, una medida que el peronismo ratificaría y convertiría en ley durante su primer gobierno.

La transición hacia la obligatoriedad no fue inmediata. En 1945, en Jujuy, una disposición del Ministerio de Justicia e Instrucción Pública de la Nación aún contemplaba una opción para los padres. Según consta en el Libro de circulares de los años 1937-1945, el 4 de abril de 1945 se establecía lo siguiente[42]:

> 1°) El personal docente que dicta enseñanza religiosa deberá obtener para ello autorización de la autoridad eclesiástica respectiva y 2°). - A los alumnos cuyos padres manifiesten expresa y espontáneamente su deseo de que no se les imparta enseñanza religiosa, se les dará en cambio, instrucción moral.

Esta dualidad finalizó cuando “el 17 de Abril de 1947, el Congreso de la Nación sancionó la ley No. 12.978, ratificando el decreto 18.411/43” (Puiggrós & Bernetti, 2006, p. 328), estableciendo así la enseñanza religiosa de forma definitiva en el currículo escolar. El acceso del nacionalismo católico a las esferas de decisión significó la ruptura del proceso liberal laico, redefiniendo la educación hacia un sentido más "argentinizado", donde el catolicismo se presentaba como un signo de identidad nacional (Martínez Paz, 1986).

Bases Materiales del Peronismo: Industrialización y Nueva Clase Obrera

La "década infame" no solo fue un período de regresión ideológica en la superestructura, sino también de gestación de la base social del peronismo. Mientras en la superficie emergían políticas retrógradas, en la base material de la sociedad ocurría un fenómeno transformador: el segundo proceso de sustitución de importaciones (ISI). Este modelo, impulsado por la crisis de 1930 y la posterior Segunda Guerra Mundial, generó una demanda de mano de obra en los centros urbanos que provocó un continuo proceso migratorio del campo a la ciudad. Miles de trabajadores de origen no inmigrante, provenientes de las provincias del interior, se

[42] Fuente: Archivo Histórico de Educación

movilizaron hacia los nuevos polos industriales, conformando lo que Scalabrini Ortiz denominó el "subsuelo de la patria sublevado"[43].

Esta nueva realidad industrial evidenció las limitaciones del sistema educativo existente. Hacia fines de la década de 1930, la enseñanza técnica se estructuraba en tres tipos de establecimientos, según describe Tedesco (1978):

> a) La escuela industrial, [...] una modalidad más de la enseñanza media corriente [que] compartía con el resto [...] la función de formar candidatos para la universidad, en especial para las distintas ramas de la ingeniería. b) Las escuelas de artes y oficios, que [...] solo exigían el 4º grado de escuela primaria aprobado para ingresar. Dichos establecimientos se habían difundido en zonas no industriales [...] y tendían más bien a formar artesanos. c) Las escuelas de oficios, creadas a partir de 1934 y que exigían [...] la escuela primaria completa. [...] tenían un propósito más ajustado a los requerimientos del desarrollo industrial, razón por la cual fueron creados en centros urbano-industriales. (p. 19)

Se produjo así una fuerte transición social, territorial y económica. La industrialización por sustitución de importaciones atrajo a una nueva masa de trabajadores a la periferia de las grandes ciudades.

> A partir de 1939 se levantan pequeñas fábricas y talleres bordeando la ciudad de Buenos Aires. Llenan con su producción el vacío dejado por la falta de provisión de manufacturas [...] por parte de los países industriales [...] ocupados en la fabricación de material bélico. Esto origina la atracción de miles de hombres del interior [...]. Se han calculado que entre 1935 y 1943 la Capital Federal polarizó unos 600.000 nuevos habitantes. (Belloni, 1962, p. 6)

Esta nueva clase obrera ya no era predominantemente inmigrante europea, sino criolla. Se formó con hombres del interior que migraron a los centros de

[43] Expresión acuñada por el escritor Raúl Scalabrini Ortiz.

producción, en un momento histórico único en el que Argentina, tras la Segunda Guerra Mundial, emergía por primera vez como país acreedor gracias a la exportación de sus materias primas, una situación de coyuntura que no ha tenido en otro momento histórico.

Esta favorable coyuntura económica proveyó al gobierno de 1946 de una situación financiera particularmente cómoda. Además de contar con el financiamiento de las Cajas de Previsión[44] y el acceso al crédito mediante la nacionalización de los depósitos, “las cargas de la deuda externa —que tanto habían pesado antes— se redujeron sensiblemente al repatriarse éstas. El ahorro acumulado en el período anterior fue un alivio para las finanzas públicas del peronismo” (Conde Cortés, 2002, p. 217).

Gracias a esta bonanza, el peronismo pudo mejorar significativamente las condiciones de vida de los obreros, un hecho que perdura en la memoria colectiva y se asocia al período con una época de industrialización y justicia social. El primer gobierno peronista (1946-1955) constituye, en efecto, la etapa de consolidación del Estado de Bienestar en Argentina, caracterizada por la incorporación de numerosas conquistas sociales y una activa distribución de la riqueza.

Aunque este período introdujo transformaciones profundas, no surgió en un vacío. Las políticas públicas peronistas se inscribieron en un marco de continuidad con ciertas orientaciones de gobiernos anteriores, combinando elementos de cambio y de permanencia que generaron debates tanto dentro del Estado como en la sociedad civil.

En el ámbito educativo, el peronismo buscó enriquecer la oferta existente con iniciativas como las misiones monotécnicas y de extensión cultural, de carácter no

[44] Conde Cortés (2002) explica que el gobierno, al no tener acceso al financiamiento externo y sin un mercado de capitales desarrollado en el país, utilizó los ahorros de las Cajas de Previsión.

formal, y la expansión de las Escuelas de Artes y Oficios, que sentaron las bases para la futura educación técnica. Antes de profundizar en los trayectos pedagógicos específicos del período, es valioso analizar la función atribuida a la escuela y la concepción del "sujeto de la educación". Esto implica examinar las ideas de la época sobre sociedad, patria y Estado-nación, así como las matrices teóricas que definían los roles de docente y alumno, y los paradigmas de enseñanza y aprendizaje vigentes.

Perspectivas Teóricas sobre la Función de la Escuela

La Escuela como Dispositivo de Disciplina

Desde una perspectiva teórica, la escuela moderna puede ser entendida como un antecedente funcional de la fábrica. Pensadores como Bentham (2011) y los padres del positivismo, Saint-Simon y Comte, argumentaban que la disciplina escolar era una preparación para la vida laboral. Si era posible acostumbrar a un niño a permanecer sentado en un pupitre durante horas, como adulto podría soportar las largas jornadas en la fábrica. De este modo, la escolarización operaba como una proletarización de los hábitos, adaptando los cuerpos y las conductas a las demandas del capitalismo industrial.

El lugar político del alumno, por tanto, era el del subordinado al mandato del maestro. El mandato fundacional de la escuela no era solo instruir, sino también moldear subjetividades funcionales a un orden social establecido. Mientras al adulto se lo disciplinaba a través de las fuerzas de trabajo y agentes de coerción como la policía o el ejército, al niño se lo sometía primordialmente desde la institución escolar. Más allá de su dimensión formativa, la esencia del proceso educativo es disciplinante y constituye, en este sentido, un acto de violencia simbólica.

En su obra *Panopticon*, Bentham (2011) reflexiona sobre cómo un diseño arquitectónico puede ser la clave para la reforma social en el contexto de la Revolución Industrial:

> La moral reformada, la salud preservada, la industria reforzada, la educación generalizada, las cargas públicas aligeradas, la economía asentada, por así decirlo, sobre una roca, el nudo gordiano de la Ley de Pobres no cortado sino desatado, y todo gracias a una simple idea arquitectónica. (Bentham, 2011, pp. 152-153)

El mecanismo del panóptico, que vuelve visible el poder, mantiene a los individuos en un estado de vigilancia internalizada. Michel Foucault, en obras como *Vigilar y castigar* (1983) y *Las palabras y las cosas* (1968), retomó y amplió esta idea, aplicando la lógica panóptica no solo a las cárceles, sino también a colegios, hospitales y fábricas. El objetivo común de estas instituciones era producir "cuerpos dóciles" adaptados al funcionamiento de la sociedad industrial. Aquellos cuerpos que no se ajustaban —enfermos, disidentes, delincuentes— eran segregados en instituciones de orden y normalización.

No obstante, la educación encierra una profunda dualidad. Desde este prisma conceptual, puede ser comprendida como un acto de violencia simbólica y, simultáneamente, como un proceso de emancipación. En su interior pervive un conflicto de sentidos: la escuela puede ser opresiva, pero también puede generar espacios para la reflexión y la transformación. Como señala Lerena Alesón (2005), la tensión entre oprimir y liberar es inherente a la educación moderna.

El ser nacional, concepciones y matrices del sujeto que enseña y sujeto que aprende. Genealogía de una contradicción interna

A continuación, se ofrece un marco histórico, político y cultural para comprender cómo se conformó una determinada noción del "ser nacional" en Argentina y de qué manera esta idea cimentó los sentidos sobre la educación, el sujeto de aprendizaje y las instituciones escolares. Con ese objetivo, se desarrollarán los procesos ideológicos y sociales desde el siglo XIX hasta el primer peronismo, prestando atención a los imaginarios civilizatorios, los discursos sobre la identidad y el rol del Estado en la estructuración de un modelo educativo.

Desde el siglo XIX, la noción de "ser argentino" se construyó sobre estereotipos y significantes negativos, dirigidos primero contra el indígena y después contra la inmigración masiva. Estos imaginarios civilizatorios tuvieron un profundo impacto en la cuestión educativa, arraigándose en las concepciones sobre el sujeto que aprende e incluso abonando discursos posteriores sobre el "mejoramiento de la raza" que cobrarán fuerza en el siglo XX.

Hegemonía, Proyecto Educativo y la Construcción de un Sujeto Social Excluyente en la Argentina del Siglo XIX

El proceso de construcción estatal en América Latina, que se extiende hasta el presente, estuvo profundamente afectado por una estructura ontológica subyacente. Esta estructura se basa en discursos modernos y liberales que definieron y permearon las identidades colectivas y, fundamentalmente, moldearon el sujeto social deseado e indeseado por las élites.

Este marco discursivo resulta clave para entender la turbulenta organización de la República Argentina, un período marcado por la lucha política y militar durante las primeras siete décadas del siglo XIX.

La consolidación del Estado argentino fue un proceso jalonado por sucesivos conflictos. Inicialmente, las disputas emancipadoras (1810-1826) dieron paso a décadas de guerras civiles (1827-1853) entre el centro y la periferia del país en formación, reflejando la larga transición política y el enfrentamiento de intereses entre Buenos Aires y las provincias del interior.

El derrocamiento de Juan Manuel de Rosas en la Batalla de Caseros (1852), producto de una alianza estratégica entre terratenientes del Litoral (liderados por Justo José de Urquiza) y comerciantes porteños, abrió una ventana institucional que culminó con la sanción de la Constitución liberal de 1853. Este texto sentó las bases formales del Estado moderno.

No obstante, este nuevo orden no fue aceptado universalmente. La provincia de Buenos Aires se separó de la Confederación en septiembre de 1853, dando inicio al separatismo porteño (1853–1859), durante el cual funcionó como un estado independiente, resguardando el control de su aduana y su gobierno.

La tensión se resolvió militarmente en la Batalla de Cepeda (1859), forzando a Buenos Aires a reincorporarse al país mediante el Pacto de San José de Flores. Sin embargo, esta unidad fue efímera. Dos años después, la Batalla de Pavón (1861) resultó ser el giro decisivo: pese a la ventaja inicial de Urquiza, su sorpresivo retiro permitió que Bartolomé Mitre, al mando del ejército porteño, reclamara la victoria. Este hecho consagró la hegemonía de Buenos Aires sobre el resto del país, permitiéndole dirigir el proceso de organización nacional según sus intereses.

A partir de 1862, con la asunción presidencial de Mitre, se inició el llamado Proceso de Pacificación Nacional. Este fue un período cruento y coercitivo, que aplastó toda rebelión interior en aras de unificar el territorio. Paralelamente, figuras como Mitre, Domingo Faustino Sarmiento y Valentín Alsina impulsaron reformas que

adecuaron la Constitución de 1853 a un modelo centralista y liberal, acorde a los intereses del puerto hegemónico.

En esta etapa se inicia la organización nacional, con una Constitución que planteaba la organización federativa del estado, no solo en la política institucional, sino también en lo educativo; cada gobierno provincial sancionaba leyes educativas presupuestarias y destinaba fondos al fomento de la instrucción pública.

El proyecto de país que se consolidó, basado en un modelo agroexportador y librecambista centrado en la Pampa Húmeda, estuvo constituido por la clase terrateniente bonaerense y la antigua burguesía comercial. Si bien este proyecto de dependencia contó con el apoyo de oligarquías del Noroeste (Jujuy, Salta, Santiago del Estero y Tucumán), se enfrentó a la resistencia de las provincias de Cuyo.

Como bien señala Rutledge (1987, p. 153), el apoyo de las oligarquías del Noroeste fue crucial para la victoria del gobierno liberal de Buenos Aires sobre los caudillos, lo que les permitió consolidar su posición dentro de la estructura de poder nacional desde finales de la década de 1860.

En el año 1862 asume Mitre iniciando el llamado Proceso de Pacificación Nacional, que fue cruento y sanguinario, aplastando toda rebelión del interior, a la vez que diseñó un modelo de país excluyente de las mayorías sociales. Pensado por una región hegemónica que sometía a las más débiles y que, a su vez, se correspondió con la creación de la institución educativa más emblemática del Mitrismo, conocida como los Colegios Nacionales, cuyo fin era educar a las élites.

Como lo explica Dussel (1997) este modelo atravesó una serie de reformas desde el año 1870 hasta 1912, fue una escuela que tuvo una fuerte herencia de la vieja élite letrada, que con tintes diversos sostuvo un currículum con eje en la formación humanística.

En 1868 asume Sarmiento, cabe señalar que las presidencias tanto de Mitre como la de Domingo Faustino, apuntaron a conformar un modelo de país centrado en la Pampa Húmeda, un modelo agroexportador, librecambista constituido por la clase terrateniente bonaerense y la antigua burguesía comercial del puerto de Bs. As.

En este apartado se presentó un panorama sintético de los principales procesos históricos y políticos que atravesó la Argentina durante el siglo XIX, con el fin de contextualizar el surgimiento y orientación de las políticas educativas del período. A continuación, se abordará específicamente el modo en que estos proyectos de país se tradujeron en instituciones, reformas y prácticas escolares

Posterior a esta lucha jalonada entre dos modelos de nación, se inicia el proceso de construcción del Estado. Una vez constituido el Estado, emerge la instrucción pública. Esta emergente política educativa no fue ajena al modelo excluyente sino su reflejo institucional.

El Diseño de la Instrucción Pública y el Sujeto Ineducable

En el conflictivo siglo XIX, se sostenía que había sujetos considerados ineducables y que las clases populares debían limitarse a recibir una educación elemental que les enseñara las primeras letras y los habilitara para el mundo del trabajo. La educación elaborada, la educación intelectual, se reservaba para las clases privilegiadas.

Esto iba de la mano con la idea de que no solo había que transformar el país por medio de la educación, sino que era necesario transformar al sujeto social a imagen y semejanza del sujeto norteamericano y el europeo. Esta visión tiene que ver con el origen de nuestro sistema educativo nacional, ligada a los modelos socioeducativos propuestos y desarrollados por Sarmiento y Mitre, cuya raíz y relación primigenia se abordarán más adelante.

Tanto el modelo sociopolítico de Mitre como la prolongación del modelo sociopolítico de Sarmiento —este último cristalizado en el normalismo— tienen que ver con la legitimación de un determinado orden cultural. En el modelo planteado por el normalismo sarmientino no había atisbos de una educación que contemple un sujeto real (el sujeto latinoamericano), mucho menos que tuviera en cuenta la relación del sujeto, su realidad circundante y los contenidos, ni que bregara por la cultura propia de los indígenas.

De ninguna manera se concebía una forma diferente de educación escolar para la infancia indígena. Hay unas pocas experiencias que acontecieron en el Noroeste y a las que se hará referencia más adelante.

En ese discurso curricular, el sujeto de aprendizaje (el alumno en el aula) era concebido como un sujeto de condicionamiento, era el que receptaba y, en el proceso de la dinámica curricular, siempre ocupaba un lugar desdibujado, peor aún en los casos de indígenas, inmigrantes, gauchos y mujeres.

En el campo de la historiografía existe numerosa bibliografía que analiza a Sarmiento, sus aportes, sus contradicciones y su legado. Esta apretada síntesis se nutrió de Enrico (2013); Lacay (1986); Pineau (2021) y Puiggrós (1990, 2017).

Sintéticamente se dirá que, en 1852, Sarmiento se desempeñaba como boletinero del ejército de Urquiza, pero rápidamente se identificó con los porteños y se transformó en hombre de Mitre. Mientras que Alberdi, su amigo y parte de la Generación del **'37**, se transformó en un hombre de la Confederación. Este posicionamiento político y cultural marcó el surgimiento de identidades y lealtades políticas opuestas entre ellos.

Ambos sostuvieron una discusión epistolar, en *Cartas Quillotanas* (Alberdi, 1853/1957), también llamadas *Las ciento y una* (Sarmiento, 1853).

Cabe aclarar que sobrepasa las expectativas de este trabajo explayarse sobre las carreras políticas de estos hombres que supieron ser figuras públicas en nuestra región. En consecuencia, me enfocaré en destacar los elementos político-pedagógicos más significativos presentes en sus respectivas contribuciones educativas.

En resumidas palabras, Sarmiento tenía la visión de un sistema escolarizado. Alberdi, en cambio, cuestionaba la eficacia de la instrucción y apelaba a una visión no formal de la educación. Sostenía que alrededor de cada fábrica, de cada mina, de cada eje productivo, necesariamente había que asentar una escuela, y aducía, además, que la escuela estaba subordinada a la sociedad, que era fruto del desarrollo industrial.

Sarmiento, contrariamente, sostenía que la escuela era el eje articulador capaz de desarrollar y cambiar la sociedad. Es decir, tenía un profundo optimismo pedagógico que “supone, en buena medida, que el desarrollo social se logra a través de cambios en la mentalidad individual de cada miembro de la sociedad y que, en ese cambio, la escuela juega un papel relevante” (Tedesco, 1978, p. 142).

Alberdi planteaba un modelo educativo británico, donde el desarrollo educacional estaba centrado en la industrialización, y la esencia de la transformación de la sociedad, en cuanto a la composición del sujeto social, dependía del traspaso del inmigrante que venía con otros hábitos y valores, necesarios para “mejorar la raza”.

La escuela, para Alberdi, era una especie de apéndice de la sociedad; la fuerza de la educación no estaba en la escuela, sino en las cosas, en los hábitos, en las costumbres, en la producción.

Dentro de este marco relativista con respecto al verdadero poder de la educación formal como agente de cambio, Alberdi retomó en su totalidad la tradición utilitaria y pragmática, reclamando una educación formadora de técnicos y científicos en lugar de abogados, médicos y teólogos.

«El plan de instrucción —señaló— debe multiplicar las escuelas de comercio y de la industria, fundándolas en pueblos mercantiles». El modelo de Alberdi era el de una educación en relación directa con las necesidades de una economía desarrollada basada en el comercio de materias primas y en la creación de industrias locales. (Tedesco, 2020, p. 137)

Puede decirse que fue uno de los precursores del proceso educativo no formal. Lo que se pretendía era educar al ciudadano, incorporándolo al desarrollo productivo.

Como explicaba Tedesco (2020), al buscar medios más efectivos para la modernización de la sociedad, Alberdi propuso la nueva categoría de "educación de las cosas". Con esta idea, destacó que la formación de un individuo es el resultado de un conjunto de influencias sociales que actúan fuera de la estructura de la enseñanza institucional o formal.

Coincidía con Sarmiento en la idea de que el sujeto social argentino existente era un sujeto mestizado, fiel expresión del gaucho del interior, aquellas masas populares que no eran la materia humana social que el país necesitaba. En cuanto a los indígenas, prevalecía la idea de que estos sujetos eran ineducables.

Tal como planteaba Puiggrós (1990), Sarmiento fue uno de los representantes de la pedagogía liberal del '37, una corriente profundamente discriminatoria de los sectores populares. Diseñó una escuela cuyo objetivo no era educar al sujeto argentino, sino cambiarlo y, al negarlo, discriminarlo y expulsarlo. Por ello, se construyó “como su sujeto pedagógico a la ‘población’ compuesta cuantitativamente

y no cualitativamente por su totalidad, en una operación que buscaba producir sujetos políticos no a partir de la promoción sino del borramiento y la aniquilación de los sujetos sociales existentes" (Pineau, 2021, p. 61).

La pedagogía social de Sarmiento se manifiesta en 1845 en una misiva trascendente escrita en Chile durante su exilio, titulada *Facundo: Civilización y Barbarie. Vida de Juan Facundo Quiroga* (1845). En esta obra paradigmática de la situación del país, Sarmiento planteaba que la civilización era Europa, lo blanco, lo puro, mientras que América era la barbarie, el atraso y el mestizaje. En contraste, ciudades como Buenos Aires, Montevideo y Valparaíso representaban lo ilustrado y lo puro.

Proceso que en el plano pedagógico comienza con la categoría teórica conocida como la escena fundante en la Historia de la Educación, trabajada por Puiggrós (1995). A propósito de dicha categoría, se rescatan diálogos de la Historia de la Educación y una reflexión de Artieda (2020)[45], quien propone retomar esta categoría para deconstruirla y analizar su carácter fundante.

Puiggrós (1993), por otro lado, explica que cuando se constituyó el sistema de educación nacional, "se lo fundó como el sistema educativo más democrático y moderno de su época, pero sobre la base, podríamos decir en términos de una imagen del cadáver, del indio muerto" (p. 414).

Lo cierto es que existió un proceso de mestización tan profundo en nuestro país y en cada una de sus regiones que, igualmente la escuela argentina terminó siendo poblada por sujetos multideterminados étnicamente, donde se daba

[45] PANEL "De la educación y la conquista. Avatares de una escena pedagógica inaugural en América Latina". Participaban: Adriana Puiggrós - Teresa Artieda, coordinadas por Roberta P. Spregelburd, actividad académica realizada en el año 2020.

inevitablemente el encuentro entre diversas razas, algunas con más vinculación a su propia cultura que otras.

Cuando se menciona la mestización, vale tener presente que no fue sólo étnica, sino que fue lingüística, gastronómica, tuvo que ver con los hábitos, relaciones, costumbres y miradas. El mestizaje fue simbólico también. A partir de ello, el ser nacional se fue conformando junto a la internalización de un conjunto de representaciones.

Estos estereotipos (ineducables, vagos, salvajes, borrachos, incivilizados, inferiores) giraron en torno a los relatos mencionados. Los indígenas conformaron esa gran mayoría silenciosa que nunca tuvo expresión. Construir y comprender esa historia exige tanto esfuerzo como empatía.

Existen fuentes historiográficas que dan cuenta de que solo se apelaba a los originarios cuando se les reclutaba para las guerras o como mano de obra barata para el trabajo casi esclavo en los cañaverales del Norte argentino, por ejemplo.

Al respecto, ya lo afirmaba Bialet Massé (1904/2010) en un documento del año 1904, denominado *Informe sobre el estado de las clases obreras en el interior de la República*, donde atestigua: “Se reniega del indio, pero se le explota” (p. 20).

Haciendo referencia al abuso que vivían tanto indios, criollos como inmigrantes, si bien existía una clasificación étnica, política y etaria, cada uno vivenciaba una experiencia distinta, que, de todos modos, tenía como punto en común el aprovechamiento de estos, sometiéndolos a la balanza fraudulenta, el vale, la proveeduría, el cepo y el miedo a las represalias, por mencionar solo algunos de los abusos cometidos. Lo mismo ocurría en otras latitudes, no solo en el Noroeste Argentino.

Al respecto Parra (2013) señala que aproximadamente en 1921, la Patagonia era un feudo de grandes terratenientes como Menéndez Behety. Para someter a los trabajadores, estos latifundistas les pagaban con vales internos en lugar de dinero, obligándolos a comprar en sus propios almacenes y asegurando así su dependencia, casi como si fueran esclavos. El contraste era brutal: las enormes ganancias que dejaba la exportación de lana a Europa no se reflejaban en los peones, que vivían hacinados y con salarios miserables.

Volviendo a la experiencia noroestina, Bialet Massé (1904/2010) decía, en relación con los Ingenios: “Allí caen todos los indios y cristianos, americanos y europeos. Se está o no se está, pero el que queda se somete y entra en la corriente” (p. 59). Describió la realidad desconocida en aquel entonces tanto de las mujeres, los niños, gauchos e indios que vivían en estos parajes. Denunció situaciones irregulares en su informe, donde los peones terminaban endeudados con sus patrones; sin embargo, el Estado siempre se inclinó a favor de los intereses de las empresas en pos del supuesto progreso.

Se intentó en el presente análisis no caer en un maniqueísmo peligroso, hablando de indios buenos o malos. Se parte de la afirmación de que no existen sociedades románticas; mientras exista el ser humano, no existe la teoría del buen salvaje ni el indigenismo; no todo lo que provenga de la cultura originaria es bueno, celestial e inocente.

Otro informe revelador, presentado 13 años después por el inspector Niklison (1917), *Investigación sobre los indios matacos trabajadores*, daba cuenta de que las labores en los ingenios azucareros del Norte Argentino continuaban teniendo las mismas características que las ya descriptas por Bialet Massé: las condiciones no se habían modificado. Aclara que los Ingenios de Ledesma y La Esperanza eran los que

empleaban obreros Matacos, Tobas, Chorotes, Chunupies, Coyas (argentinos y bolivianos) y Chiriguanos o Chaguancos (clasificación usada en esos tiempos). Cabe aclarar que pone énfasis en estos ingenios, que eran donde trabajaba la población objetivo de su informe. A continuación, se analizarán fragmentos que dan cuenta de matrices que persistían en las prácticas reales en las aulas, en sitios tan marginales como los descriptos.

Se puede inferir que el racismo no brotó solo con las políticas eugénicas en nuestro país, sino que es parte constitutiva del ser nacional y de nuestro sistema de educación nacional moderno, centralista y verticalizado.

Contextualización socioeducativa y el proyecto civilizatorio

Nuestro sistema educativo tuvo una sólida base eurocéntrica[46]. Con una concepción curricular logocéntrica que hizo algo muy valioso: impuso el saber científico a partir de la laicidad. Posibilitó que en la escuela se enseñen los saberes sistematizadamente, transformados en contenidos, operación que, a su vez, tuvo que ver con la gradualidad del conocimiento, acompañada de la correspondiente selección epistémica que realizaba el docente. Por un lado, se expulsó lo dogmático a través del artículo 8° de la Ley 1420; el problema era que estos contenidos estaban cruzados por eurocentrismo. A su vez, como explicaba Amin (1989), las raíces del

[46] En la actualidad nuestro sistema educativo no dejó de ser eurocéntrico, sin embargo, progresivamente va presentando mayor afinidad con el sistema americano, Olmos (2008) describe cómo desde de la década de 1970, prosperaron programas de reformas expandidas en América Latina por organismos financieros internacionales, especialmente el Banco Mundial, el Fondo Monetario Internacional y el Banco Interamericano de Desarrollo, desde 1990, nuestro sistema comenzó a incorporar elementos del modelo neoliberal estadounidense, las políticas educativas se inspiraron en el Consenso de Washington se inicia la incorporación de elementos del modelo neoliberal estadounidense con la consecuente descentralización administrativa, la evaluación estandarizada y la promoción de la participación del sector privado en la provisión educativa. Esta tendencia en años recientes, con la asunción de Milei como presidente se volvieron a intensificar estas tendencias, eliminando el Ministerio de Educación, reduciendo el financiamiento público en Ciencia, Tecnología y Educación, introduciendo desde 2024 un sistema de *vouchers* educativos, clara orientación que marca la mercantilización de la educación.

eurocentrismo estaban penetradas de racismo, de colonialismo, de imperialismo y del sometimiento de los pueblos para extraerles las riquezas de las materias primas. Ese es el costado oscuro y despreciable de la modernidad que requiere poner de manifiesto la irracionalidad de la racionalidad tan mentada por el discurso moderno. Lo que existía era, usando una expresión de Pomer (1987), “un Estado con adornos de modernidad” (p. 12).

Con respecto a lo que se expresa en el párrafo precedente, se apelará a un argumento de Dussel (2003):

Al negar la inocencia de la “Modernidad” y al afirmar la Alteridad de “el Otro”, negado antes como víctima culpable, permite “des-cubrir” por primera vez la “otra-cara” oculta y esencial a la “Modernidad”: el mundo periférico colonial, el indio sacrificado, el negro esclavizado, la mujer oprimida, el niño y la cultura popular alienadas, etcétera (las “víctimas” de la “Modernidad”) como víctimas de un acto irracional (como contradicción del ideal racional de la misma Modernidad). (p. 49)

A la luz de este marco, cobra relevancia el testimonio recogido en la sección III del informe del Inspector de Trabajo donde se evidencia la disonancia respecto del pensamiento predominante de esos tiempos. Menciona las condiciones intelectuales, y puede verse allí una postura disímil al pensamiento hegemónico hasta aproximadamente mitad del siglo XX, que pese a “la opinión en contrario de sabios hombres de estudio y de ciencia— de colocar al indígena chaqueño en la más baja escala antropológica; de creerlo así un animal sin sentimientos, sin razón y sin inteligencia (Niklison, 1917, p. 51), él lo consideraba como un error inicial.

De esta manera, tanto lo que denuncia Dussel como la mirada crítica de Niklison permiten vislumbrar de qué manera las estructuras coloniales de saber, disfrazadas bajo la pretendida modernidad laica y científica, coadyuvaron a la

degradación del indígena, negándole su condición de sujeto pleno. Al leer los fragmentos se puede entrever que Niklison, a partir de su aguda observación, llegó a comprender que el ser indio no estaba asociado a falta de inteligencia, a desinterés o a ausencia de creatividad. Les reconoce eso, en contra de los sentidos comunes instalados por la llamada cultura “civilizada” de la época y de un sistema educativo que buscaba aculturarlo a partir de una fuerte imposición de la cultura del dominador, promoviendo por un lado la homogeneización y generando, por otro lado, una deformación. Como lo explica Pineau (2021), era una “inclusión por homogeneización”; había que aceptar “un molde cultural uniforme resumido en la noción de “civilización”” (p. 60).

El indígena en la escuela moderna: entre la integración subalterna y la exclusión

Niklison (1917) describe una serie de ensayos realizados en la frontera de Salta a cargo de la orden Franciscana:

> En Salta visité el internado de mujeres de Santa Rosa. Allí se educan dos chicas Matacas de unos catorce a quince años de edad. Las dos simpáticas y listas, revelan buena salud y notoria inteligencia. Cambié algunas ideas con ellas y con la Hermana Superiora, una distinguida e ilustrada cordobesa, a la altura, sin duda, de los deberes y responsabilidades de sus funciones de educadora moderna. Para las materias abstractas de nuestro programa de estudios -díjome la maestra -estas chicas no han demostrado hasta ahora mayor capacidad mental, pero en las artes de carácter imitativo, son insuperables. (Niklison, 1917, p. 52)

La segunda experiencia se encuentra en el Colegio de Artes y Oficios de la misma ciudad, donde Niklison resalta que los jóvenes Matacos eran inteligentes, silenciosos y sumisos.

> Conocí a los jóvenes Matacos David Chorteley y Pannuncio Aneiz, alumnos de los cursos teóricos y aprendices herreros y mecánicos en los talleres del mencionado instituto...Gozan del mejor concepto superior en cuanto a conducta y la aplicación en el aula... Estos buenos muchachos- declara el maestro de taller- han llegado al dominio del oficio, sin esfuerzo de mi parte. (Niklison, 1917, p. 52)

Otro caso que relata es el del coro de la Misión de Nueva Pompeya, donde funcionaba una banda de música del Chaco, conformada por jóvenes Matacos, dirigida por el director italiano P. Domingo F. Regini, que con asombro contaba que la banda en pocos meses logró manejar un repertorio de 70 piezas.

> Aprenden la música con admirable facilidad para percibir los sonidos y determinar el valor exacto de las notas (...) tienen delicado sentimiento y saben expresarlo en forma singular. He conseguido con un núcleo de jóvenes tomados al azar, lo que no hubiera obtenido en otras partes con agrupaciones seleccionadas y de marcada vocación artística (…) lealmente he expresado mi agradable asombro a los viejos maestros de Italia y ellos se han asombrado conmigo. En institutos de cultura artística Superior, sabiamente encaminados, los matacos descollarían. Son muy músicos. (Niklison, 1917, p. 53)

La música y la destreza en el trabajo manual, indudablemente, estaban ligadas a la identidad de los indígenas, que afloraba cuando debían sacar la capacidad de creación, y el arte aparecía como forma de expresión de su subjetividad e inteligencia. En este informe se trata, a partir del relato de estas experiencias, de expresar un modo de pensar a los indígenas diferente. La educación moderna procuraba “civilizar”, pero lo hacía reproduciendo estructuras de exclusión racial y social.

Describe también la formación y egreso de un Maestro Normal Mataco, producto de ese modelo socioeducativo de la escuela normal: “De la Escuela Normal de Maestros de Salta, ha egresado el primer maestro Mataco; Francisco Lupaz, que a la fecha dirige la escuela elemental de Nueva Pompeya. Fue un alumno regular disciplinado y "empeñadamente estudioso"” (Niklison, 1917, p. 52).

Cabe preguntarse ¿Qué significó su egreso? ¿Realmente igualdad de condiciones?

En el fondo, los indígenas seguían sumisos, arrastrando eso que, párrafos atrás se explicó como la escena inaugural (Artieda, 2020) o escena fundante (Puiggrós, 2020), según como se lo interprete. Esto muestra, por un lado, la esencia de la estructura pedagógica autoritaria del sistema educativo nacional, que tiene un puntapié inicial con la Conquista y la lectura del Requerimiento Español, y que esas generaciones arrastraban, con el peso de una memoria de explotación, dolor y enajenación de sus culturas, de sus sentimientos, de sus dioses, de sus cultos. Véase que la religión en estas experiencias Franciscanas recogidas por el inspector era la católica, lo cual tiene que ver también con la Conquista Espiritual.

Discriminación estructural en la educación rural: una mirada desde el informe de Bialet Massé

Es posible analizar en pequeños fragmentos del informe de Bialet Massé (1904/2010) el concepto de educación, educabilidad y los saberes de la época, además de ser una fuente para analizar las condiciones sociales y laborales de las clases trabajadoras de comienzos del siglo XX.

En particular, permite visibilizar cómo las infancias indígenas fueron objeto de una discriminación estructural. Los conocimientos de los pueblos originarios eran deslegitimados; subyacía la idea de que los conocimientos socialmente válidos que

exigía el proyecto modernizador de la época. En esa Argentina de principios del siglo, el indio y su cultura eran vistos con profundo rechazo, al igual que el coya, y esta mirada se trasladaba a las prácticas educativas.

Bialet Massé relata un pasaje:

> En uno de esos establecimientos había una escuela a la que asistían 50 niños indios; los hijos de los cristianos los miraban con desprecio y repulsión. El prejuicio de raza obra de una manera poderosa en la niñez, estimulada por lo que oyen a los padres. Los indiecitos adelantaban mucho; como los de San Martín del Norte, se les encontraba gran disposición para las cartas gráficas, pero se cambiaron los profesores alemanes y los indios fueron echados de la escuela. (Bialet Massé, 1904/2010, p. 61)

Este pasaje evidencia cómo el racismo estructural permeaba las relaciones escolares, tanto entre estudiantes como desde las decisiones institucionales. La expulsión de los niños indígenas de la escuela revela una exclusión que excede lo educativo y que hunde sus raíces en prejuicios raciales arraigados en la sociedad.

Infancias indígenas y obstáculos para la escolarización

La experiencia escolar de las infancias indígenas estaba atravesada por múltiples barreras. Además del rechazo y la discriminación explícita, los niños indígenas participaban activamente de la economía familiar, marcada por la entrada precoz al ámbito laboral; eso también representaba un obstáculo significativo para la ampliación de la educación básica. Según las fuentes, muchos comenzaban a trabajar alrededor de los 10 años en los ingenios azucareros desempeñándose en tareas de corte y carga de cañas, junto a sus familias.

Este ingreso prematuro al trabajo constituía un obstáculo estructural para el acceso y permanencia en la educación básica.

Currículum formal y currículum en la acción

El fragmento citado del informe pone de manifiesto la distancia entre el currículum formal (escrito, formal y prescriptivo) y el currículum en la acción, entendido como las prácticas efectivamente realizadas en el contexto del aula. Sacristán (1991) afirma que el currículo solo demuestra su valor cuando se pone en acción. La práctica es el lugar donde los proyectos y las intenciones se hacen realidad, adquiriendo su significado auténtico más allá de las declaraciones iniciales. Incluso, la acción puede revelar valores no intencionados que estaban latentes en el proceso.

El caso de los niños expulsados de la escuela ilustra cómo las prácticas concretas contradecían los discursos igualitarios del proyecto educativo liberal. Había un contexto, sujetos y matrices que se arrastraban y que hacían que no todos accedieran al currículum formal y la educación propuesta por el sistema, dado que esta se hallaba condicionada por factores sociales, económicos y culturales que operaban como filtros excluyentes. Lo vetusto aparecía más o menos intacto, permaneciendo las agudas desigualdades sociales y formas de sociabilidad, donde la educación básica en niños indígenas era una especie de rareza.

Dussel (1997) retoma la noción de autonomía textual del curriculum, afirmando que este se procesa de una forma particular en cada lugar, “atravesado por políticas culturales, los mandatos políticos, las cuestiones sociales…en ella intervienen muchos sujetos con sus propios saberes y estrategias, y el resultado dista de ser homogéneo y fácilmente homologable a los intereses de tal o cual grupo social o político” (p. 13). En este contexto, la educación indígena se convertía en una singularidad más que en una norma, sostenida de manera frágil frente a los intereses y prejuicios dominantes.

Más allá del aula: control social y clasificación de los cuerpos

Desde fines del siglo XVIII aparece la biopolítica de los cuerpos. Ya lo afirmaba Foucault (citado en Valencia, 2015):

> Para esta época, la Anatomopolítica, que implicaba una disciplina sobre el Cuerpo/Individuo, va dejando lugar a la Biopolítica, en donde el poder se ejerce sobre el Cuerpo/Especie a partir de una práctica gubernamental sobre los fenómenos propios de los seres vivientes: natalidad, reproducción, morbilidad (que incluye la lucha contra las epidemias y endemias), vejez, incapacidad, invalidez y los efectos del ambiente. (2015)

Posteriormente y sobre esta base en el siglo XIX, recelos y estereotipos hacia el otro diferente se instalan tibiamente como teoría, con la crisis de 1890, momento en que la dactiloscopía, impulsada por el croata Juan Vucetich, a partir de las teorías de Galton[47], germina como herramienta de identificación y clasificación de las personas peligrosas. Esto buscaba el control social y la generación de instrumentos normativos con respaldo científico que, a su vez, fueron de utilidad para legitimar ciertos imaginarios. Según Vallejo y Miranda (2004), de la Dactiloscopía: “se sirvieron las posteriores leyes electorales, de admisión de funcionarios públicos y de creación de registros de inmigrantes, mendigos, vagabundos, prostitutas, etc.” (p. 429). Vucetich trabajaba también para la provincia de Buenos Aires, y su sistema dactiloscópico servía para identificar a criminales y enfermos.

Desde el cambio de siglo y la crisis del ’30 los cuestionamientos por la calidad de la población eran una constante, así lo sostenían varios especialistas (Ruggiero, 2004; Salvatore, 2001; Terán, 2000; Zimmermann, 1995): “La década que va de la

[47] Francis Galton, quien fue considerado el fundador de la Eugenesia, en mayo de 1904 brindaba una Conferencia en la Universidad de Londres, donde planteaba el mejoramiento de las cualidades innatas de la raza.

Ley de Residencia (1902) al Centenario (1910) confirmó el cambio producido en la percepción social del inmigrante como factor “problemático” para cuya asimilación se requería el auxilio de la ciencia” (Reggiani, 2014, p. 16).

El sistema dactiloscópico de control se expandió también al ámbito laboral. En 1936, en Ledesma (Jujuy) la Compañía Leach´s Argentine Estates “no sólo pagaba los salarios del destacamento policial, sino que, para mantener un mayor control sobre sus trabajadores, contaba con una persona cuyo trabajo consistía en crear un archivo dactiloscópico” (Constant, 2014, p. 90). La empresa había decidido mantener un registro de todo su personal.

La educación no fue ajena a estas lógicas de clasificación que explican que la Eugenesia Galtoniana y la Dactiloscopía penetraron a su vez en el sistema educativo. A fines del siglo XIX y principios del XX, la marea inmigrante fue el basamento de reacciones de un vigoroso contenido eugénico. Eran tiempos en que emergía el relato que afirmaba que el inmigrante era el culpable de todos los males, junto al indígena, el negro, el de raza amarilla y hasta los judíos.

Cuando se produce el golpe del '30, un importante sector de la sociedad se encontraba fuertemente vinculado a una tradición eurocéntrica, que aborrecía al criollo, al indígena, al mestizo, al negro y que consideraba a estos como seres inferiores.

Discriminación apoyada en una interpretación científica, en una biología política en auge por aquellos años, fomentada por diferentes gobiernos totalitarios de Europa, con una orientación médico-filosófica clara que apuntaba al mejoramiento de la raza. Se fue orquestando así una hibridación entre biología, política y moral durante gran parte del siglo XX.

Eugenesia y biotipología

Los autores Villela Cortés y Linares Salgado (2011) sostienen que la eugenesia anglosajona se basó en Galton; en cambio la eugenesia latina[48], fue más influida por Nicola Pende. La referencia "latina" se debe a que, en los países de tradición católica-romana, como Italia, España, Francia y varios países de América Latina, la eugenesia no avanzó principalmente por la vía de políticas coercitivas como en Alemania o EE.UU., sino a través de estrategias sociales: higiene pública, educación, regeneración moral y física.

Vallejo (2018) señala que Pende, era un italiano nacido en Noicattaro en 1880, murió en Roma en 1970. Lideró una versión italiana de la eugenesia que llamó biotipología y a la que colocó en directa relación con la Iglesia católica y el fascismo" (pág. 30). Médico endocrinólogo, formado en la escuela lombrosiana, con una fuerte influencia del pensamiento tomista. Este agrupó a los biotipos humanos en cuatro grandes categorías, tomando en cuenta sus rasgos morfológicos y funcionales, y considerando que cada grupo indicaba una desviación progresiva respecto del tipo ideal.

Cada categoría se entendía como una modificación progresiva de un tipo idealizado, denominado por Pende "biotipo normo-líneo y normoesténico". Este biotipo normal, reunía proporciones equilibradas entre los diámetros corporales entre longitud y ancho, equilibro entre tronco y extremidades, un peso corporal adecuado

[48] Un texto considerado pionero es el de Stepan (1991), esta autora explica en su libro cómo la eugenesia se adaptó en países de América Latina, especialmente en Brasil, México y Argentina señalando que en estos lares predominó un modelo ambientalista y regeneracionista, que buscaba mejorar las condiciones sociales, sanitarias y educativas para fortalecer la "raza", demostrando la diferencia con el modelo anglosajón, también hay un artículo interesante de Gherardi que analiza el debate entre Corrado Gini (Italia) y Alfred Ploetz (Alemania), demostrando cómo Gini defendía una "eugenesia latina" más social y preventiva frente a la eugenesia germánica, más biologicista.

en relación con la altura, así como un desarrollo y fuerza satisfactorio de los músculos, la circulación sanguínea y el aparato sexual.

> Los cuatro biotipos eran: (1) Longilíneo esténico: líneas largas, con predominio del valor miembros y funcionalmente fuerte. (2) Longilíneo asténico: igual que el anterior pero funcionalmente débil. (3) Brevilíneo esténico: líneas cortas, con predominio del valor tronco y funcionalmente fuerte. (4) Brevilíneo asténico: igual al anterior pero funcionalmente débil (Pende, 1933, p.9, como se citó en Reggiani, 2014, p.18)

La línea pendiana es justamente la que más influyó en Argentina. La eugenesia argentina, según Vallejo (2018), no tuvo un desarrollo lineal ni homogéneo, sino que estuvo marcada por tensiones y disputas internas, en un campo científico en competencia por la legitimidad. Retomando a Bourdieu, Vallejo describe este campo como un “sistema de relaciones objetivas entre posiciones adquiridas, donde se disputa el monopolio de la autoridad científica” (Bourdieu, 2000, citado en Vallejo, p.16, 2018). Este autor aclara que no fue un discurso exclusivo de la medicina, sino que incluyó a higienistas, pedagogos y juristas que fueron incorporando discursos eugenésicos en los debates sobre salud, educación, criminalidad y regeneración nacional.

Servirá realizar una especie de genealogía, tomando a Vallejo (2018) quien describe en detalle los momentos iniciales de la Eugenesia en la Argentina.

Como plantea dicho autor los orígenes se sitúan a fines del siglo XIX (1880-1900), en lo que atañe al contexto histórico, se producía el proceso de consolidación del Estado nacional; primaba la inmigración masiva europea; la preocupación por el progreso y la degeneración social era una constante, había una fuerte influencia del

positivismo, el darwinismo social[49], la antropología criminal (Lombroso) y la medicina higienista. Los más preocupados por este tema eran médicos higienistas, criminólogos y pedagogos.

La Sociedad Eugénica Argentina nace en 1918 al calor de temas no resueltos respecto a su conducción y la notable dispersión de temas planteados. Según Vallejo (2018), el término eugenesia era excepcionalmente maleable. En la Argentina, este concepto actuaba como un paraguas que permitía la coexistencia de múltiples enfoques, incluyendo la regulación de la moralidad, la aplicación de filtros en la inmigración, la lucha contra la degeneración racial y hasta la comparación con las políticas más drásticas llevadas a cabo en Norteamérica.

Por venenos sociales se entendía a las enfermedades endémicas, la homosexualidad, los vicios considerados peligrosos para la prole como el alcoholismo. Y los venenos de la raza podían ser, por ejemplo, una enfermedad crónica o que tuvieran en su historia familiar enfermedades hereditarias, convulsiones o epilepsias, tuberculosis, enfermedades venéreas o cáncer.

Hay que contemplar el hecho de que las enfermedades endémicas no eran vistas como simples patologías infecciosas, sino que se interpretaban desde la concepción biotipológica de cada individuo y las condiciones ambientales de este, ciertos biotipos, por su debilidad constitucional se hallaban más dispuestos a contraer enfermedades endémicas por contar con una menor resistencia biológica.

En lo que a la homosexualidad respecta, a juicio de Vallejo (2005) era concebida por Pende como una enfermedad producto de una treintena de estados morbosos, condiciones patológicas, a las que analizaba desde el equilibrio entre

[49] Término basado en la teoría de Charles Darwin, se le adicionó lo social, como un recurso retórico para legitimar las desigualdades sociales. Para mayor profundidad ver *Darwinismo Social* de Vallejo (2005).

hormonas masculinas y femeninas presentes en el organismo de un espécimen humano. Para este médico endocrinólogo, existía una ley biológica de la normalidad; ésta era susceptible de alteraciones ya sea por desequilibrios hormonales y especialmente por el peso ambiental. Los concebía como brotes patológicos que debían tratarse desde la endocrinología, pero resalta la importancia de abordar las fuentes de “contagio psíquico social”, producto de la interrelación con otros. Ante este problema, proponía una respuesta ambiental, aislar a los jóvenes de la atmósfera urbana moderna: “debían ser alejados de la atmósfera de la ciudad moderna, con los males que entrañaban las insidias del cine, del teatro y de los bailes. Fuera de la gran ciudad debía la familia crear un hogar regido por principios de “sociología verdaderamente cristiana”, que incluían el acceso a la “casita eugénica”” (Vallejo, 2005, p. 254, como se citó en Vallejo y Miranda, 2011, p. 64)

Por otra parte, el alcoholismo era interpretado como un factor ambiental, desde la perspectiva biotipológica con influencia eugénica, se afirmaba que estos vicios podían degenerar a las futuras generaciones, debilitando la raza.

En lo que atañe a las enfermedades crónicas y tuberculosas, los adeptos a la eugenesia buscaban, impedir la propagación de estas enfermedades, vistas como defectos y debilidades propias de la constitución biotipológica de algunos linajes familiares, entre los mecanismos que se pensaron, surgía la prevención como propuesta, un claro ejemplo fueron los certificados prenupciales destinados a proteger la salud de la familia y otras medidas restrictivas.

Las enfermedades venéreas por el modo en que se transmitían, eran comprendidas como venenos de la raza, dado que afectaban en algunos casos la fertilidad y ponían en riesgo la salud de la descendencia.

En pocas palabras, se interpretaban a las enfermedades, a los comportamientos comprendidos desviados, así como también a las predisposiciones hereditarias intrínsecas a cierto biotipo, determinados también por el ambiente, era una orientación más social que biológica.

En relación a la viscosidad, Vallejo (2018) la vincula a la ductilidad e imprecisión que tuvo la eugenesia en nuestro país para adaptarse a doctrinas, actores y objetivos heterogéneos, incluso, por momentos, contradictorios. Esa flexibilidad fue la que hizo posible la convivencia de posturas muy disímiles dentro del campo eugénico, siendo difícil dar con definiciones puras.

Vallejo (2018) da cuenta de una serie de ejemplos concretos que permiten entrever las profundas diferencias que sirven para ilustrar la complejidad del campo y las tensiones internas que se suscitaban.

Por un lado, estaban los sectores que priorizaban el control social y moral (como la higiene o el matrimonio), por otra parte, aquellos otros que estaban interesados en medidas más radicales como la esterilización forzada.

Algunos otros defendían la selección inmigratoria o la mejora biológica a partir de criterios zootécnicos (inspirados en la cría de ganado).

Sucedía también que otros rechazaban tanto a la Iglesia católica como a los regímenes totalitarios, no obstante, aceptaban medidas eugénicas extremas.

En términos políticos, el campo incluía posiciones tanto conservadoras como liberales y llegó a fusionarse con ideas provenientes del fascismo.

En el año 1920 se disuelve la sociedad eugénica debido a las constantes disputas de poder entre Vidal y Delfino[50]. “Al año siguiente Alfredo Fernández Verano

[50] A Víctor Delfino se le atribuye la influencia de la eugenesia en nuestro país, fue quien participó en el Primer Congreso Internacional de Eugenesia realizado en el año 1912 (Dos Santos, 2012) Desde ese momento, a partir de diferentes espacios de difusión fomentó la perspectiva

(1921, p.744) crea la *Liga de Profilaxis Social* que buscaba prevenir y atender los males ocasionados por las enfermedades venéreas" (Vallejo, 2018, p. 23), esta Liga nunca perdió sus vínculos con la anterior sociedad eugénica, de hecho retomaron los principios de esta promoviendo la obligatoriedad del certificado médico prenupcial, argumentando el pedido en las prácticas llevadas a cabo por los ganaderos que exigían *pedigree,* aduciendo que podía llevarse la misma práctica con criterios similares para la población humana.

De este modo se da cuenta del complejo escenario que atravesó la eugenesia hasta alcanzar un grado más preciso en nuestro país a partir de 1930. Autores como Miranda (2003) y Vallejo (2009) denominarán la década del '30 como *La Hora de la Eugenesia*.

En 1932, Rossi y López consiguen revitalizar la Sociedad Biotipológica, siendo esta la base sobre la que crean la Asociación Argentina de Biotipología, Eugenesia y Medicina Social en 1932.

Otro actor importante fue Senillosa, fundador de *Clamor*, un programa radial que se emitía por Radio Cultura de Buenos Aires que llegó a aglutinar diversas vertientes del eugenismo argentino, contando con la presencia de los fundadores de la Sociedad Eugénica. Senillosa bregaba por la educación sexual. A pesar de eso, en su programa se hablaba sobre un abanico de temas que preocupaban a los principales círculos eugenésicos en Argentina. En la década del '30, por primera vez la eugenesia como disciplina tuvo un acercamiento con la sociedad de masas a través de la radio. Cabe señalar que, además del programa de Radio *Clamor*, el otro órgano principal de difusión fue *La Revista Annales de la Asociación Argentina de Biotipología, Eugenesia y Medicina Social*, que se publicó entre los años 1933 y 1941.

---

eugenista. Asimismo, junto al doctor Gregorio Aráoz Alfaro en el año 1918 promovieron la creación de la Sociedad Eugénica Argentina (Miranda & Vallejo, 2012).

Las disputas seguían vigentes respecto al rumbo que debía adoptar la eugenesia. Un caso concreto que sirve de muestra es el siguiente: ante los reajustes del campo eugenésico argentino, Mandolini (socialista) expresaba a Senillosa (también socialista) lo siguiente: “Ud. asiste a una captación por elementos ‘nacional socialistas’ de un hijo de su corazón y de su cerebro y como padre se ilusiona y cree aún poderlo salvar de la adulteración jesuítica” (Vallejo, 2018, p. 27).

Mandolini no creía posible que este nuevo movimiento eugénico, que tenía una clara orientación fascista como la de la Italia del norte, pudiera desarrollarse con autonomía respecto al poder clerical. De hecho, tal como este adelantó, se producía en ese momento el afianzamiento de “la eugenesia latina… expresión de un saber integrador de ciencia, política y religión, donde, bajo una fuerte impronta ambiental, eran repelidos anteriores cuestionamientos al papel de la Iglesia, para quedar despejado el camino hacia el ejercicio de una coerción disimulada” (Vallejo, 2018, p. 29).

La Eugenesia desde 1930 posibilitó el desarrollo de una ética de la exclusión, y nuestro país fue uno de los principales centros del movimiento eugenésico en Sudamérica con instituciones formales, llegando a contar con apoyo estatal, marcando de ese modo un fuerte liderazgo regional.

Miranda (2003) realiza un estudio en el que repiensa las estrategias eugénicas concebidas o instrumentadas coercitivamente en la Argentina, efectúa un aporte en el que lleva adelante una relectura de los procesos autoritarios locales en clave biopolítica. En primer lugar, aclara que “resulta de poca utilidad la equívoca y usual clasificación de la Eugenesia como «positiva» o «negativa»” (p. 237). A grandes rasgos, la positiva favorecía la reproducción de individuos aptos; la negativa limitaba la de los considerados indeseables, afectando principalmente a las clases bajas.

En efecto, Miranda (2003) dirá que “en la primera puede verse un enfoque cercano al determinismo genético y, en la segunda, una revalorización de la influencia ambiental” (p.237), la autora explicaba que en la experiencia Argentina se implementaron paulatinamente medidas en algunos casos obligatorias y en otras, voluntarias, que abarcaron un amplio espectro desde la esterilización sugerida para criminales y enfermos mentales, hasta la separación estatal de cónyuges enfermos, hasta el certificado prenupcial[51], control de inmigrantes, y el cuidado materno- infantil entre 1930-1970. Se enfatizó el mejoramiento del medio ambiente (social, sanitario, educativo) como modo de enaltecer la calidad biológica de la población, evitando los métodos radicales que chocaban con valores religiosos y humanistas.

En el presente trabajo se procura hacer un análisis de cómo las dinámicas autoritarias se manifestaban en contextos locales a través de mecanismos biopolíticos que persistieron hasta 1983 inclusive.

¿Nociones y huellas eugénicas en Jujuy? Conexión entre eugenesia, biotipología y cultura física en la década de 1930

En el ámbito de la pedagogía jujeña se halló una adaptación local de la ficha biotipológica propuesta por Nicola Pende, destinada a aplicarse en la materia Cultura Física. Este hallazgo constituye una evidencia de la penetración de criterios biológicos en el ámbito educativo alimentando prácticas de clasificación y potencial exclusión en la esfera escolar.

La ficha en cuestión, diseñada en 1939 por el médico jujeño, Rocha Solórzano, (San Salvador de Jujuy,1896-1973), reflecta la compleja trama donde confluyen saberes médicos, criminológicos y pedagógicos. Egresado de la Facultad de Medicina de la Universidad Nacional de Buenos Aires a la que ingresó en 1914. Rocha

[51] Hoy sigue siendo obligatorio.

Solórzano realizó prácticas en el Hospital Francés y en la Penitenciaría Nacional, además, se desempeñó como asistente de la Maternidad del Hospital Rivadavia y fue Auxiliar del Instituto de Criminología, Psiquiatría y Medicina Legal de Buenos Aires, que funcionaba dentro de la Penitenciaria Nacional. Este trayecto formativo, ensamblado con las corrientes evolucionistas y positivistas del período, contribuyó a apuntalar una perspectiva en la que la biología, la desviación y la normalización se articulaban fuertemente.

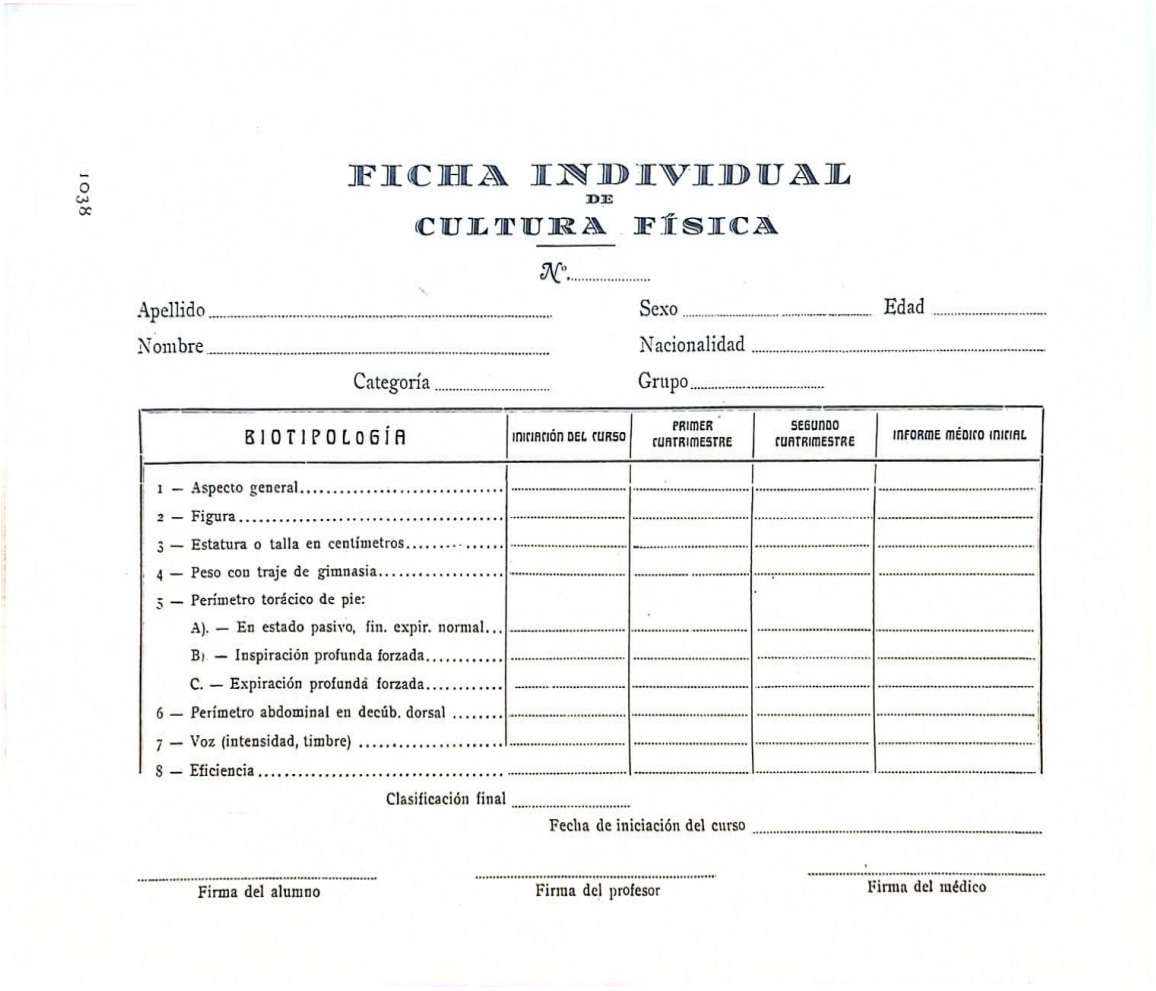
Según Haidar (2011), “En la Argentina, ya hacia 1923, la corporación médica exigía la aplicación del programa de Nicola Pende” (p. 318), lo que permite situar a Rocha Solórzano en una red de circulación de saberes eugenésicos de alcance nacional. Al regresar a Jujuy en 1928, en pleno auge de la Eugenesia, desarrolló una larga trayectoria social y científica que incluyó cargos relevantes, siendo primero Jefe de Sala del Hospital San Roque, llegando a ocupar los cargos de subdirector y director del nosocomio.

> En 1941 fue uno de los propulsores de la fundación de la Universidad Popular, director de la Escuela de Capacitación de Enfermería de la provincia y médico del Consejo de Higiene de lucha contra el paludismo. Al año siguiente, electo diputado provincial por el Departamento de Humahuaca, concretó su proyecto de establecer una colonia de vacaciones en la ciudad de Jujuy, para los niños débiles de la quebrada de Humahuaca. Figuró como el primero que sugirió la creación de un laboratorio central dependiente de la salud pública provincial. En 1951 colaboró en los capítulos "Paludismo" y "Leishmaniosis" del "Tratado de las enfermedades infecciosas" de los doctores Herán González y Carlos Floriani de la Facultad de Ciencias Médicas de la Plata. (Paleari, 1993, p. 4461)

Estas posiciones, especialmente su rol como vocal del Consejo General de Educación —donde redactó el reglamento del cuerpo médico escolar—, permiten inferir que su ficha tuvo una circulación efectiva en el ámbito educativo provincial. La ficha confeccionada refleja la aplicación de las ideas eugenésicas e ilustra la extensión de los criterios biológicos a la educación de los cuerpos.

Figura 8

Ficha individual de cultura física



1038

FICHA INDIVIDUAL
DE
CULTURA FÍSICA

N°.....

Apellido ..... Sexo ..... Edad .....

Nombre ..... Nacionalidad .....

Categoría ..... Grupo .....

BIOTIPOLOGÍA	INICIACIÓN DEL CURSO	PRIMER CUATRIMESTRE	SEGUNDO CUATRIMESTRE	INFORME MÉDICO INICIAL
1 — Aspecto general.....				
2 — Figura.....				
3 — Estatura o talla en centímetros.....				
4 — Peso con traje de gimnasia.....				
5 — Perímetro torácico de pie:				
A). — En estado pasivo, fin. expir. normal...				
B). — Inspiración profunda forzada.....				
C. — Expiración profundá forzada.....				
6 — Perímetro abdominal en decúb. dorsal				
7 — Voz (intensidad, timbre)				
8 — Eficiencia.....				

Clasificación final .....

Fecha de iniciación del curso .....

Firma del alumno ..... Firma del profesor ..... Firma del médico .....

Nota: Imagen extraída de la *Revista Jujuy*, ficha elaborada por el Dr. (médico) Rocha Solórzano (1939, pág. 1038).

Este instrumento estaba destinado especialmente a los Profesores de Ejercicios Físicos de los distintos Institutos de Enseñanza Primaria y Secundaria y a

las Sociedades Particulares de Deportes de Jujuy. Efectúa un diagnóstico general esgrimiendo que niños y jóvenes de la provincia alardean sus bíceps definidos para la práctica del box, otros sus pantorrillas y muslos musculosos, por el *footbal*l, sin embargo, aclaraba que la educación física no propiciaba el *normal*[52] desarrollo corporal, describía con preocupación los cuerpos de los deportistas locales:

> Costillas bien dibujadas debajo de la piel o tienen los hombros bajos o los homóplatos alados o el tórax hundido por su cara anterior o una curvatura en la columna vertebral habitual y viciosa, o el abdomen en batea o en batráceo (sic), características todas que afean su contextura física por sus líneas o apostura poco elegantes y que representan, a veces, verdaderos estigmas, patológicos de posibles afecciones, algunas muy graves para el porvenir de esa juventud y téngase en cuenta que me refiero a la de ambos sexos. (Rocha Solórzano, 1939, pág. 1037)

Para el autor, estas características no solo afeaban la contextura física, sino que podían traer graves implicancias para el porvenir de la juventud, tanto masculina como femenina. La sugerencia de Rocha Solórzano exhorta a cavilar respecto a los objetivos de la cultura física en la provincia. ¿Se orientaba realmente a la promoción integral de la salud, la disciplina y un consecuente "mejoramiento" de la "raza", o, por el contrario, las prácticas deportivas estaban generando desequilibrios corporales perjudiciales para las futuras generaciones? Su descripción de jóvenes con hipertrofia muscular, resuena con la preocupación por la búsqueda de un equilibrio y armonía propios de los principios centrales de la biotipología.

En este marco, la hipótesis que se formula es que la ficha de Rocha Solórzano operó como un dispositivo biopolítico que pretendía regular y homogeneizar los

[52] La cursiva es mía

cuerpos escolares bajo los principios de la biotipología y la eugenesia. Si bien no puede afirmarse aún la magnitud de su implementación —dado el carácter reciente del hallazgo y la falta de indagación sistemática—, la publicación en una revista con sección oficial del Consejo de Educación y la trayectoria del autor permiten sostener que esta herramienta formó parte de un intento más amplio por inscribir criterios médicos en las políticas de educación física. Así, la cultura física en Jujuy aparece no solo como un proyecto de fortalecimiento corporal, sino como una tecnología de gobierno orientada al mejoramiento de la población, en la intersección entre salud, disciplina y raza.

El análisis de esta ficha biotipológica no solo permite visibilizar la extensión de los saberes médicos hacia el campo educativo, sino que interpela las lógicas de normalización corporal que subyacían a las prácticas pedagógicas de la época. Este hallazgo abre una línea de investigación sobre el impacto de las políticas eugenésicas en las provincias periféricas y la particular configuración que adoptaron en espacios como Jujuy.

El médico prosigue en su artículo, estableciendo orientaciones generales destinadas a los enseñantes, resalta que debían contar con una acreditada moralidad para poder inculcarla en los cerebros en formación. También indicaba eliminar las burlas y críticas maliciosas entre los alumnos.

Sugiere “una gimnasia metodizada y progresiva, no con el objeto de formar atletas, sino de proporcionar salud y armonía física, preparando insensiblemente generaciones sanas y fuertes, pedestal de nuestra nacionalidad” (Rocha Solórzano, 1939, pág. 1039), esto muestra que la cultura física y los deportes no eran neutrales, sino que perseguían como fin último modelar cuerpos útiles para la nación.

Abogaba por la práctica de la gimnasia en sesiones mixtas, de varones y mujeres, explicaba que de este modo el varón aprendería a tratar a una niña, respetándola, considerando a ella como una camarada[53], reforzando el respeto mutuo.

Se buscaba trabajar el fortalecimiento de la voluntad, al respecto señalaba: “Eliminará del vocabulario el “NO PUEDO”, pues, si no puede hoy, podrá mañana” (Rocha Solórzano, 1939, p. 1039), de este modo planteaba formar el carácter.

En relación a la ficha individual de cultura física y sus partes, el médico explicaba que en primer lugar debía separarse a los alumnos en tres (3) categorías: 1° de 7 a 12 años de edad; 2° de 12 a 17 años y 3°de 17 a 22 años. A su vez, según la cantidad de estudiantes se los podía dividir en grupos: A, B, etc. En casos en que los alumnos presenten un desarrollo físico deficiente, había que colocarlo en una categoría inferior.

La ficha contenía una escala que servía para clasificar el desempeño y eficacia del curso: Nula, Buena, Muy Buena o Sobresaliente. La columna que decía Informe Médico, debía ser completada por un facultativo, señalando si era apto o inapto, debiendo agregar allí una observación, como ser: intensificación, moderación o supresión de tal o cual tipo de ejercicio.

Rocha Solórzano (1939) continuaba especificando que en las primeras clases el docente responsable debía enseñar:

> Algunas nociones de Educación Higiénica. Exigirá a sus alumnos la limpieza de la piel y de sus cavidades nasal, bucal, auditiva y ocular” (p. 1039). Sugería además que el docente recomendara a sus estudiantes una alimentación adecuada con alimentos que “aumenten sus calorías, como ser, la mantequilla,

[53] Palabra proveniente del ámbito militar, que indica sin diferencia de rangos

uvas y dulces y también vitamina B2 y C, entre los que se cuentan el hígado de ternera, yema de huevo, leche pura, trigo entero, garbanzo, harina integral, espinaca, lechuga, tomate, repollo, papa, naranja, mandarina, limón, cereza. Etc.”

A esto agregaba un comentario sobre los peligros del alcohol y el tabaco, “siendo el primero un formidable enemigo del cerebro, hígado y músculos y el segundo del corazón” (Rocha Solórzano, 1939, p. 1039).

En suma, la ficha sintetiza la conjugación entre higiene, salud pública y educación física, que posibilitaba, entre otras cosas, la transmisión masiva de hábitos sanos, evidenciando también la articulación entre biología y pedagogía.

El análisis de la Ficha Individual de Cultura Física contribuye a desentrañar las formas peculiares que adquirieron los programas eugenésicos y biotipológicos en escenarios periféricos como Jujuy, dando apertura a nuevas preguntas sobre circulación y localización de estos saberes en la historia de la educación y la salud pública en Argentina.

Si bien este antecedente es previo al peronismo y pese a que, como ya se dijo, las teorías eugenésicas tuvieron su auge entre 1890-1930 principalmente, sus lógicas clasificatorias e individualizantes de control de la población no se esfumaron con los cambios políticos. Al contrario, se reconfiguraron y subsistieron.

En lo que se desarrolla más adelante se sigue la tesis de Haidar (2011) que afirmaba que “aún frustrado el proyecto corporativista, la biotipología se mantuvo vigente durante, al menos, los dos primeros gobiernos peronistas” (p.319).

Tras la huella de rastros eugenésicos en las políticas peronistas

Durante el peronismo clásico (1943-1955), se consolidó una serie de políticas sociales con la intensificación de derechos sociales y laborales, centradas en el

bienestar colectivo, particularmente en materia de salud, educación y trabajo. Sin embargo, bajo ese entramado nacional- popular y de justicia social persistieron, aunque con otros tintes, elementos de la racionalidad eugenésica y biotipológica que marcan una continuidad con el período anterior. Las preocupaciones por la calidad de la población, la salud pública, la moralidad social, el matrimonio, la infancia y el control de los cuerpos siguieron presentes, con la intención de promover un pueblo sano y fuerte, aunque articuladas con un discurso más tamizado que el de la Sociedad Argentina de Eugenesia.

El análisis de diversas políticas, tales como las campañas de profilaxis, la medicina del trabajo, la selección escolar, las políticas migratorias y las medidas en torno a la maternidad, ética de premios y castigos con becas para los estudiantes más aptos, revela la continuidad de dispositivos de control social con base en criterios de salud, disciplina y normalización biológica.

El caso Ramón Carrillo: salud pública, nacionalismo y biotipología

Entre los eugenistas que se enrolaron en el gobierno de Perón, destaca Ramón Carrillo, figura clave para comprender este cruce entre salud pública y racionalidad eugenésica. Este neurocirujano santiagueño fue el primer ministro de Salud de la Nación (1946–1954). Durante su gestión, creó Especialidades Medicinales del Estado (EMESTA), la primera fábrica nacional de medicamentos, cuyos precios eran un 70% más baratos que los ofrecidos por los laboratorios privados.

Su trayectoria, como detalla Ramacciotti (2009), fue bastante amplia. Se desempeñó como periodista en su provincia, mostrando una marcada preocupación política atravesada por un nacionalismo antiliberal, con una fuerte crítica a las élites porteñas y al gobierno de Hipólito Yrigoyen, así como un compromiso con la tradición hispano-católica. Influenciado por autores como Keyserling, Carrillo concebía la crisis

argentina como un problema de “esencia nacional” debilitada. Llegó a afirmar que “La preservación de la tradición hispánica, católica y criolla se convertía en salvaguarda de la identidad argentina” (Ramacciotti, 2009, p. 48).

Entre 1930 y 1932, Carrillo se formó académicamente en Europa gracias a una beca de la UBA, una experiencia que lo vinculó con el contexto político y científico del fascismo y el nazismo. Ramacciotti (2009) señala que, aunque no adhirió a la teoría de la superioridad de la raza aria, sí sostuvo ideas biotipológicas y buscó identificar un biotipo capaz de sintetizar el espíritu nacional (p. 48). De hecho, se indica que: “Si bien no teorizaba acerca de la superioridad de la raza aria, Carrillo desplegó un conjunto de ideas variadas y contradictorias que giraban alrededor de su esperanza de encontrar un ‘biotipo argentino’” (Ramacciotti, 2009, p. 48).

Su ingreso a la vida universitaria fue conflictivo: en un contexto marcado por renuncias masivas en la Facultad de Ciencias Médicas, se desempeñó como rector interino, siendo resistido por sectores estudiantiles. Apoyó la exclusión de la política de las universidades y mantuvo estrechos vínculos con sectores nacionalistas. Este posicionamiento lo acercó al peronismo, integrándose posteriormente en la segunda línea de liderazgo del movimiento.

Más adelante se retomarán las políticas sanitarias y su nexo con la educación, específicamente en Jujuy, a partir de experiencias reconstruidas con base en los libros de oro, libros de actas del Archivo Histórico de Educación de la Provincia de Jujuy y documentos del Archivo Bernasconi. Estos dan cuenta de las diversas campañas llevadas adelante para combatir el paludismo y otras epidemias.

Otras figuras e instituciones con perspectiva eugenésica en el peronismo

Además de Carrillo, diversas áreas del Estado fueron conducidas por figuras asociadas a ideas eugenésicas (Delgado et al., 2017):

- **Donato Boccia** impulsó la Medicina del Trabajo, orientada desde 1933 a clasificar y tipificar los cuerpos obreros a partir de la Escuela de Biotipología.
- En educación, **Gustavo Martínez Zuviría** (escritor con ideas antisemitas) y luego **Oscar Ivanissevich**, médico personal de Perón, implementaron políticas educativas con base en principios higienistas y moralizantes.
- **Santiago Peralta**, al frente de Inmigración, promovió mediciones antropométricas de conscriptos (más de 35.000) para sostener teorías de superioridad racial y estableció restricciones explícitas contra la inmigración judía.

Además de Carrillo, diversas áreas del Estado fueron conducidas por figuras asociadas a ideas eugenésicas (Delgado et al., 2017):

- **Donato Boccia** impulsó la Medicina del Trabajo, orientada desde 1933 a clasificar y tipificar los cuerpos obreros a partir de la Escuela de Biotipología.
- En educación, **Gustavo Martínez Zuviría** (escritor con ideas antisemitas) y luego **Oscar Ivanissevich**, médico personal de Perón, implementaron políticas educativas con base en principios higienistas y moralizantes.
- **Santiago Peralta**, al frente de Inmigración, promovió mediciones antropométricas de conscriptos (más de 35.000) para sostener teorías de superioridad racial y estableció restricciones explícitas contra la inmigración judía.

Educación y salud en Jujuy (1930–1950): articulaciones tempranas

En el plano educativo de Jujuy, la crisis de 1930 impulsó una serie de políticas sociales en educación y salud que cobraron mayor envergadura en la década de 1940, especialmente a partir de 1943. En este contexto de preocupación por la "calidad de la población" y la "esencia nacional" (Ramacciotti, 2009), las políticas de

salud se dirigieron a fortalecer la base demográfica, identificando la escuela como el dispositivo biopolítico ideal para la intervención directa sobre los cuerpos dóciles. De esta manera, las incipientes preocupaciones estatales respecto a la salud de las madres, los bebés lactantes y los niños en edad escolar, se articulaban bajo una lógica de biotipología aplicada: buscar un pueblo sano para forjar un sujeto nacional apto. Surgen distintas propuestas y políticas públicas para atender a esta población, dentro de las cuales la escuela y la instrucción pública resultaron aliadas fundamentales para su implementación.

La crisis del treinta generó condiciones para la expansión del rol del Estado en el plano social, y a partir de 1937 se registran experiencias piloto de comedores escolares bajo supervisión médica, con financiamiento de la Comisión Nacional de Ayuda Escolar. En este sentido, un acta del 10 de agosto de 1937[54] hace referencia al Expediente N.° 380-P/937, iniciado tras el envío de 8.240 pesos m/n por la Comisión Nacional de Ayuda Escolar, para distribuir en concepto de subsidios alimenticios entre las 83 escuelas dependientes del Consejo General de Educación. Se especifica que se trataba de un ensayo que designaba un monto bimestral para cada escuela y establecía un reglamento provisorio para esta prueba piloto.

El reglamento experimental establecía el control médico a cargo del Dr. Sequeiros, quien además emitía recomendaciones específicas sobre el tipo de leche a suministrar según la región. Como podrá apreciarse en los fragmentos seleccionados de dicho documento, la alimentación de niños en edad escolar era una preocupación y una necesidad en pos de mejorar la salud de los pequeños, todo bajo estricta supervisión de un médico. Se citan a continuación algunos fragmentos textuales, que permiten conocer de primera mano cómo se pensó este mecanismo:

[54] Archivo Histórico de Educación de la Provincia de Jujuy- Libro de Circulares (1937-1945)

> Art. 2°.- Por Inspección General se dispondrá el envío de la cantidad asignada por un bimestre a cada escuela, solicitando a Tesorería la orden de pago, que se atenderá con la suma recibida y depositada en el Banco de la Provincia en la cuenta a Subsidio Alimenticio. - Decreto Gobierno Nacional 10 de mayo de 1937, orden Presidente y Tesorero del Consejo General de Educación (Sequeiros, 1937).

En el artículo 4.º del expediente mencionado se recomendaba enfáticamente a los directores y a las sociedades cooperadoras que colaboraran en la distribución alimenticia, ateniéndose al consejo del Dr. Néstor M. Sequeiros, que figuraba en el informe adjunto al expediente, donde sostenía que: "creo imposible poder suministrar ningún alimento que, como la leche, sea completo por su composición química". Respecto a cómo organizar el suministro de leche, el mencionado médico recomendaba lo siguiente:

> En las escuelas de la zona agrícola-ganadera, dónde es posible conseguir leche fresca de vaca, se podría encargar al personal de las mismas la contratación del suministro por algún proveedor local. En la zona de la Quebrada y Puna, donde la obtención de la leche es muy difícil se podría suplir está Únicamente con la provisión de leche condensada, de elaboración moderna, cuyo valor nutritivo está comprobado (Sequeiros, 1937).

En el artículo 6.º se hace mención a la donación de empresas como el Ingenio Ledesma, *Sugar States* y Río Grande, algunos particulares y la Confederación de Beneficencia de la República Argentina, que colaboraban en la provisión de leche y galletas ya distribuidas a los niños. Dado que las sumas de dinero asignadas no garantizaban una alimentación completa, se pensó reorientar los gastos para adquirir objetos o prendas de vestir para el abrigo de los niños. Estas experiencias revelan

una creciente intervención estatal en la salud infantil a través de la escuela como dispositivo de control, asistencia y promoción.

Campañas sanitarias y función social de la escuela

El sistema de salud se apoyaba en la escuela para implementar las campañas de vacunación. Para ello, era necesaria una gestión colectiva que permitiera abordar diversos problemas, que iban más allá de los eventuales focos de endemias o epidemias. Fleitas (2005) explicaba que la instrucción escolar era un elemento clave para que la población pudiera comprender las indicaciones médicas, fortaleciendo, a su vez, la autoridad médica en detrimento de los curadores populares: “El Consejo de Higiene incluyó dentro de su plantel profesional estable a dentistas escolares en San Pedro, San Salvador y Ledesma; a partir de 1931 se designaron médicos escolares en San Salvador y San Pedro” (Fleitas, 2005, p. 464).

En 1938, según se registró en la circular N.° 880 del Consejo General de Educación (Archivo Histórico de Educación de la Provincia de Jujuy), se inició una campaña profiláctica de revacunación antivariólica. Estas campañas fueron coordinadas entre el Consejo General de Educación y el Consejo de Higiene. La disposición emanada de la Presidencia en 1938 ordenó el inicio de una campaña profiláctica en los departamentos de la Quebrada y Puna, haciendo saber que se disponía, con carácter urgente y obligatorio, la revacunación antivariólica de todo el personal directivo como docente, de servicio y alumnos. Se exigía a las direcciones prestar su colaboración a las autoridades sanitarias, destacadas por el Consejo de Higiene.

Cabe señalar que esta campaña se inició dado que en 1936 los departamentos de la Puna y Quebrada fueron un importante foco de viruela. El Consejo de Higiene[55] y la Estación Sanitaria Nacional[56] lograron dominar dicha epidemia; sin embargo, era necesario reforzar las medidas.

En la Circular N.° 884 de 1938 (Archivo Histórico de Educación de la Provincia de Jujuy), para la zona Central Sur y del Ramal, también se dispuso la campaña de vacunación antivariólica en el Consultorio Médico Escolar, que estaba instalado en la Escuela Belgrano (ubicada en la ciudad capital de la provincia), donde se atendía de lunes a viernes en ambos turnos y sábados por la mañana con el fin de dar cumplimiento a dicha campaña. Para fines de junio de ese año, se dispuso clausurar por motivos sanitarios las escuelas del Departamento de Humahuaca, de Tilcara y Molulo. El 5 de junio de 1939 se aceptó la renuncia del Dr. Sequeiros y asumió como médico adscripto al servicio médico escolar el Dr. Pablo V. Molouny.

Fleitas (2005) explica que ese año se reforzó la función social de la escuela. El Gobierno Nacional dispuso la creación de seiscientos comedores escolares en todo el país. Como se pudo ver en los párrafos precedentes, en 1937 ya se habían iniciado pruebas piloto en la provincia con el fin de poner en funcionamiento comedores escolares bajo la supervisión de un médico. Esta tendencia se sostuvo y profundizó,

---

[55] Este Consejo nace en 1892, año en que se produce un brote de cólera en Jujuy, los vecinos se movilizan con el fin de extremar los controles y medidas, así surge la iniciativa de crear un Consejo de Higiene Pública, siguiendo la experiencia de otras provincias (Salta y Córdoba), hasta ahí cubría solo a capital, en el año 1912 éste adquiere alcance provincial.

[56] En 1923 se crea la Estación Sanitaria Nacional con el fin de controlar y dominar los focos epidémicos y endemias; paludismo, peste, tracomas y enfermedades venéreas

creando además las Colonias de Vacaciones para niños débiles palúdicos por parte del Consejo Nacional de Educación en Tilcara.

Desde 1937 existía una Colonia de Vacaciones para escolares débiles en forma permanente, a cargo del Consejo General de Educación, donde se enviaban "de 300 a 380 niños de ambos sexos, por temporada" (*Crónica*, 1946, p. 11). Generalmente la colonia funcionaba en la Quebrada de Humahuaca, preferentemente en Tilcara. También existían comedores escolares en la mayoría de las escuelas, según consigna el mismo diario:

> La totalidad de las del altiplano, tienen asignados comedores, los cuales prestan al niño necesitado los incalculables beneficios de una alimentación adecuada. Las otras escuelas, es decir las que no poseen comedores sostenidos por el Consejo, igualmente proporcionan alimento a sus alumnos en mérito a la acción de las cooperadoras escolares (*Crónica*, 1946, p. 11).

Las políticas de fortalecimiento orientadas a beneficiar a alumnos provenientes de lugares pobres con marcada vulnerabilidad socioeconómica se potenciaron. Entre 1943 y 1945, el Consejo General de Educación, ya sea por partidas asignadas en presupuesto, por entregas de la Comisión Nacional de Ayuda Escolar o por donaciones de instituciones benéficas, realizaba importantes provisiones de ropas y calzados a los alumnos provenientes de hogares pobres. De esta manera se intentó fortalecer a las escuelas fiscales provinciales.

La viabilidad de los comedores escolares constituía una problemática significativa dentro de la dinámica y operatividad de la vida escolar. El personal doméstico de las escuelas de Jujuy se erigía como un actor fundamental cuyo trabajo aseguraba el funcionamiento de los comedores. Un hallazgo relevante es la

precariedad salarial que caracterizaba la retribución de quienes desempeñaban estas tareas esenciales.

El diario *Crónica* del 02 de febrero de 1946, en una nota, describe la cantidad de tareas realizadas por este personal y el escaso reconocimiento:

> La Comisión de ayuda escolar paga a las cocineras de los comedores adscriptos a cada establecimiento de la ley Láinez treinta por mes. La ayudante de cocina percibe quince pesos e igual sueldo tienen fijadas las mucamas que atienden los comedores y que deben realizar los menesteres del fregado de platos y cubiertos, lavado de servilletas, etcétera (*Crónica*, 1946).

En el mencionado artículo se refieren a este personal como los parias al servicio del Estado, comparando la retribución que percibía el personal a cargo de preparar los almuerzos durante las mañanas, además de servir en horas matutinas el desayuno para los estudiantes, con la labor de una empleada que atiende a los quehaceres de un hogar de familia. En dicho artículo se explica que:

Hay escuelas como las situadas en el radio urbano de Jujuy de este mismo tipo y como las ubicadas en las zonas aledañas que llenan más de doscientos niños a los cuales se les presta ayuda nutritiva. De este modo que hay que cocinar para este número y atender en la alimentación a la misma cantidad de escolares (*Crónica*, 1946).

Este personal no contaba con vacaciones pagas, como sí se contemplaba para los docentes. El diario afirma que “Se les paga hasta el mismo día que las clases han funcionado, para entrar de nuevo en planilla durante el nuevo período escolar, tan pronto como el receso termina y se inicia el período con el funcionamiento de los comedores”. Siendo en ocasiones más productivo trabajar en hogares como fámula

que en una institución escolar. Los problemas salariales de este personal eran una constante.

Estas experiencias revelan una creciente intervención estatal en la salud infantil, consolidando a la escuela como un dispositivo de control y promoción biológica. La identificación, selección y fortalecimiento de los "niños débiles palúdicos" o de aquellos en "marcada vulnerabilidad socioeconómica" (mediante alimentación, vacunas y colonias de vacaciones) no solo respondía a criterios de justicia social, sino que también era un mecanismo activo de la eugenesia positiva peronista, orientada a la creación de un biotipo nacional física y moralmente apto para el proyecto de nación.

Si bien la clase trabajadora, especialmente el obrero se vio beneficiado con las políticas laborales del peronismo, no fue incondicional para toda la población trabajadora, la protección recaía fundamentalmente sobre el varón joven y sano que mostraba capacidad laboral para activar el mercado interno y enaltecer de ese modo a su nación. El aporte de las mujeres y la distribución de tareas y su retribución seguían siendo muy diferentes.

La niñez como objeto de políticas públicas y normalización biológica

La concepción de la niñez como eje para la regeneración nacional se refuerza en el censo de 1947, que por primera vez analiza no solo a los individuos, sino también a las familias como unidades sociales. En Argentina entre 1946 y 1954 la salud empieza a pensarse en términos de vivienda, seguro social, etc. Aparece con fuerza la noción de salud como Derecho Social, hasta ese momento la salud no era pensada como un derecho sino como una dádiva, el trabajo y la educación también aparecen como derechos, existía un estado de bienestar garante de la salud de su población, por ende, recabar datos respecto a esas dimensiones era nodal.

Siguiendo a Camarotta (2020) la niñez fue uno de los ejes para abastecer a la república de los buenos ciudadanos. “Para la medicina social y para la medicina escolar, el eje de preocupación era el estado deficiente o subnormal de los niños, según criterios de la época, ocasionado por una alimentación defectuosa” (p. 4).

El IV Censo General de la Nación (1947) incluye una detallada clasificación de personas con incapacidades físicas, aunque sólo registra datos desde los 14 años en adelante, lo cual limita la visibilización de problemáticas infantiles. Sin embargo, muchos niños de esa edad aún cursaban la primaria. A continuación, se accederá a los datos sobre la población que presentaba un estado deficiente, según términos de la época.

Tabla 10

Población total en Jujuy con incapacidades o defectos físicos por departamento

Departamento	**Totales**						
	Ciego	Sordo Mudo	Idiota	Demente	Inválido y paralítico	Enfermo crónico	Inc. por acc. de trabajo
Totales	246	151	79	153	158	21	1
Capital	56	48	37	41	45	11	1
Cochinoca	15	2	0	20	6	0	0
El Carmen	11	24	11	17	23	1	0
Humahuaca	37	1	2	6	7	1	0
Ledesma	22	20	3	17	15	1	0
Rinconada	10	1	2	2	6	0	0
San Antonio	3	1	5	1	5	0	0
San Pedro	16	20	11	16	17	5	0
Santa Bárbara	8	8	2	11	4	0	0
Santa Catalina	13	0	1	3	4	0	0
Susques	3	0	0	1	4	0	0
Tilcara	11	14	2	0	7	0	0
Tumbaya	5	6	1	6	5	0	0
Valle Grande	8	3	1	10	2	0	0
Yavi	28	3	1	2	8	2	0

Nota. Los términos utilizados corresponden a las variables y clasificaciones usadas al momento de la realización del censo. *Tabla recuperada del IV Censo General de la Nación* (1947, p. 257). Tomo I. Censo de Población.

Tabla 11

Población de hombres que adolece de ciertas incapacidades o defectos físicos, clasificada por departamento

Departamento	Hombres						
	Ciego	Sordo Mudo	Idiota	Demente	Inválido y paralítico	Enfermo crónico	Inc. por acc. de trabajo
Totales	115	70	44	79	80	16	1
Capital	29	17	15	20	24	8	1
Cochinoca	5	1	0	5	2	0	0
El Carmen	6	16	7	10	13	1	0
Humahuaca	15	1	0	1	3	1	0
Ledesma	12	16	3	12	10	0	0
Rinconada	5	0	1	2	3	0	0
San Antonio	1	0	4	1	2	0	0
San Pedro	6	6	8	8	10	4	0
Santa Bárbara	3	5	2	9	3	0	0
Santa Catalina	7	0	1	2	1	0	0
Susques	1	0	0	1	1	0	0
Tilcara	5	4	1	0	4	0	0
Tumbaya	4	2	1	2	1	0	0
Valle Grande	6	2	0	5	1	0	0
Yavi	10	0	1	1	2	2	0

Nota. Tabla recuperada del IV Censo General de la Nación (1947, pág. 257). Tomo I. Censo de Población

Tabla 12

Población de mujeres que adolece de ciertas incapacidades o defectos físicos, clasificada por departamento

	Mujeres						
Departamento	Ciega	Sordo Muda	Idiota	Demente	Inválido y paralítico	Enferma crónica	Inc. por acc. de trabajo
Totales	131	81	35	74	78	5	0
Capital	27	31	22	21	21	3	0
Cochinoca	10	1	0	15	4	0	0
El Carmen	5	8	4	7	10	0	0
Humahuaca	22	0	2	5	4	0	0
Ledesma	10	4	0	5	5	1	0
Rinconada	5	1	1	0	3	0	0
San Antonio	2	1	1	0	3	0	0
San Pedro	10	14	3	8	7	1	0
Santa Bárbara	5	3	0	2	1	0	0
Santa Catalina	6	0	0	1	3	0	0
Susques	2	0	0	0	3	0	0
Tilcara	6	10	1	0	3	0	0
Tumbaya	1	4	0	4	4	0	0
Valle Grande	2	1	1	5	1	0	0
Yavi	18	3	0	1	6	0	0

Nota. Tabla recuperada del IV Censo General de la Nación (1947, pág. 257). Tomo I. Censo de Población

Las tablas censales por departamento muestran una clara desigualdad regional, con altos índices de enfermedad, invalidez y problemas crónicos, particularmente en zonas rurales.

La escuela jujeña entre 1930 y 1945

Existía una clara dificultad para que toda la población analfabeta rural acceda a la educación, con educación e instrucción pública sola no se resolvían otros temas de fondo, no era suficiente.

En cuanto a la realidad del mundo rural Palpaleño, requirió de un proceso de democratización cultural a través de la circulación de conocimientos técnicos y culturales.

Según consta en el Diario Crónica de 1946: “En 1930 el Consejo General de Educación sostenía 72 escuelas de Instrucción común. Al 31 de diciembre de 1945 el total llega a 100 escuelas, de las cuales 99 son de instrucción común y 1 de enseñanza especial” (1946, p. 11). En lo que respecta a la cantidad de alumnos y de personal “En 1930 la inscripción de alumnos era de 5.060 y el número de docentes que prestaba servicios de 202” (Crónica. Una pluma al servicio de la verdad, 1946, p. 11).

Para el año 1946 esta cifra aumentó, siendo contabilizados 10.010 alumnos inscriptos y siendo un total de 413 el personal docente, se hace la aclaración que esta cifra no incluye a las escuelas de enseñanza especial, ni a la Escuela de manualidades, “[...] cuyos datos, del último ejercicio, son alumnas inscriptas 159; personal directivo y docente de presupuesto: 11” (Crónica, 1946, p. 11). Por otro lado, en cuanto a los edificios escolares: “Dentro de aquel término se han construido los edificios de las escuelas Estanislao S. Zeballos, Villa Cuyaya, Juanita Stevens y Bernardo Monteagudo”, estos en la capital de Jujuy.

En cuanto a La Quebrada, estaban aptas para ser habilitadas: “[...] las escuelas de La Quiaca, San Vicente, Rinconada, Puesto Grande, Cieneguillas y Uquía”. Según la misma fuente consultada, habían sido objeto de importantes ampliaciones: “Los locales de las escuelas General Belgrano, Domingo Faustino Sarmiento y Domingo T. Pérez. (En el plan quinquenal de edificación de edificación escolar que tiene en ejecución el gobierno de la Intervención Federal, figura además la construcción de otros locales importantes)” (Crónica. Una pluma al servicio de la verdad, 1946, p. 11).

La escuela Jujeña en el año 1948

Se indagó en diversos repositorios documentales con el fin de contar con datos certeros respecto al crecimiento vegetativo del sistema, se pudo acceder a la Memoria Anual del año 1948, hallada en el Archivo Histórico Provincial[57].

A continuación, se analizarán dichos datos, antes se explicitará que el Gobierno Administrativo de Educación de la provincia de Jujuy, más allá de los cambios propuestos desde el Nivel Nacional, continuó utilizando la vieja estructura, la del Consejo General de Educación (CGE) compuesta por un presidente y tres vocales, lo que cambió y se amplió fueron las atribuciones de dicho Consejo a partir de la Ley 1710. Cada provincia con su macro política más allá de la relación entre el Estado central y su sistema educativo, tuvo sus características distintivas en cuanto al funcionamiento de la práctica política de la educación.

Desde el año 1947 hasta 1950, Shukri, José, fue presidente del Consejo General de Educación de la provincia de Jujuy, nacido en 1919 en la ciudad de La Quiaca, en el año 1938 obtiene el título de maestro normal nacional regional, en la escuela Normal de Humahuaca donde cursó sus estudios primarios y secundarios. Se desempeñó como profesor de Matemáticas en la Primera Escuela Nacional de Comercio de Jujuy, obtuvo su título de profesor de Matemática y Física en la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Plata. En septiembre de 1955 cuando se produce la intervención militar, renuncia a su cargo como Vocal del Consejo.

[57] Memoria del Consejo General de Educación correspondiente al año 1948. Fuente: Archivo Histórico provincial

Educación y analfabetismo en Jujuy: tensiones entre expansión y exclusión

Durante la primera presidencia de Perón, se inicia el Primer Plan Quinquenal y una reforma constitucional que incluye la consagración de nuevos derechos sociales. En el plano educativo, la situación en Jujuy era aún crítica. Según el Censo Nacional de 1947, el analfabetismo alcanzaba al 35,1% de la población, ubicando a la provincia entre las más rezagadas del país.

Según la Memoria del Consejo General de Educación correspondiente al año 1948, funcionaron 152 establecimientos de enseñanza bajo la jurisdicción del Consejo General de Educación de Jujuy. El Consejo seguía funcionando con estructura previa, pero con atribuciones ampliadas por la Ley 1710. Durante ese año, José Shukri, docente formado en la Escuela Normal de Humahuaca, presidía el CGE.

El problema del analfabetismo era reconocido incluso por la prensa oficialista. El diario Crónica (1946) advertía que las cifras en provincias como Jujuy, Salta o Corrientes contrastaban fuertemente con los niveles de alfabetización de Buenos Aires. Además del analfabetismo, había deserción, repitencia, ausentismo y un desgranamiento significativo, lo que debilitaba la permanencia escolar. Así afirmaban que:

> Todavía están lejos de relacionarse con el grado de adelanto que ostentamos, que generalmente se toma sencillamente por los índices de los grandes centros urbanos … De aquí estas cifras de analfabetos que corresponde a Corrientes que es de 26,3 por ciento; a Salta 26,2; a Jujuy 25,4; a Neuquén 33,7por ciento; a Chubut 28,3 por ciento, al Chaco 27,5 por ciento. Estas cifras son muy elocuentes si se comparan el de 1,3 por ciento que registra la capital. (Crónica. Una pluma al servicio de la verdad, 1946)

Hacia 1947, la situación no se había modificado demasiado y la educación primaria en la provincia de Buenos Aires se encontraba todavía en una situación privilegiada dentro del ámbito nacional: “Con una media nacional de un 13.6% de analfabetismo, Buenos Aires era la provincia con menor índice (9.8%), seguida por Córdoba (13.4%) y Santa Fe (13.4%). En el otro extremo se encontraban Santiago del Estero (31.1%), Corrientes (31.1%) y Jujuy (35.1%)” (Petitti, 2016, p. 17).

La permanencia del alumnado era inconsistente. A pesar de la aspiración del Estado argentino de garantizar el acceso universal a la educación mediante la Ley 1420 de 1884, los registros estadísticos de mediados del siglo XX revelan un panorama complejo.

En 1943, un 15% de la población aún figuraba como analfabeta. No obstante, esta cifra, que era relativamente baja en comparación con otros países de ese momento, no reflejaba la precariedad real del sistema. El verdadero desafío residía en la alta tasa de deserción escolar.

La evidencia de este abandono se documentó en el censo de 1947: de cada 1,000 individuos mayores de 15 años que habían iniciado estudios primarios, solamente 226 lograron completar el ciclo educativo (Fiorucci, 2012, p. 142). Esto significa que la gran mayoría de los estudiantes que comenzaban la primaria no la terminaban.

Un dato a tener en cuenta es que, al promediar la segunda mitad del siglo XX, aproximadamente nueve de cada diez habitantes de 14 años y más en la Argentina sabían leer y escribir. Esto les permitía acceder a la galaxia de la cultura de la letra escrita, como decía Freire, que es finalmente la que incorpora al ser humano a una dimensión del conocimiento, a una dimensión del saber y la realidad que es la dimensión de lo simbólico, el niño, el adolescente y los adultos alfabetizados no sólo

se apropiaron del orden material, se apropiaron de otra dimensión que era el del orden intelectual, el del conocimiento de las ideas, del pensamiento y de las contradicciones.

Para el caso de Jujuy, según se consigna en el Censo Nacional de Población de 1947, el total de analfabetos entre 14 y 29 años era de 50.266 personas.

Tabla 13

Población de 14 y más años de edad, clasificada por sexo, grupos de edades, departamento y analfabetismo

Provincia de Jujuy											
Departamento	Sexo	De 14 a 29 años			De 30 a 49 años			De 50 y más años			Desconocida	
		Total	Analfabetos		Total	Analfabetos		Total	Analfabetos		Total	Analfabetos
			Número	%		Número	%		Número	%		
Totales	Total	50.266	12.470	24,7	37.129	13.240	36	14.564	7.209	50	5.646	4.857
	Varones	27.176	4.951	18,2	20.935	5.302	25	8.032	2.933	37	2.632	2.187
	Mujeres	23.090	7.479	32,4	16.194	7.938	49	6.532	4.276	66	3.014	2.670
Capital	Varones	7.712	865	11,2	5.012	726	15	1.904	483	25	158	91
	Mujeres	6.637	1.071	16,1	4.498	1.390	31	1.720	737	43	331	238
Cochinoca	Varones	776	64	8,2	605	47	8	368	78	22	44	24
	Mujeres	1.003	342	34,1	781	370	47	486	394	31	87	69
El Carmen	Varones	2.064	356	17,2	1.666	508	30	804	324	41	182	116
	Mujeres	1.560	401	25,7	1.178	530	45	444	258	58	205	173
Humahuaca	Varones	1.754	220	13,1	1.210	180	15	456	135	30	45	32
	Mujeres	1.628	884	64,5	1.112	744	67	548	433	80	102	88
Ledesma	Varones	4.668	1.417	50,4	3.734	1.398	37	1.177	542	46	1.642	1.506
	Mujeres	2.925	900	32,6	1.922	930	49	544	329	61	1.367	1.301
Rinconada	Varones	811	140	17,3	590	128	22	187	80	43	36	22
	Mujeres	682	355	52,1	456	315	69	176	164	93	79	74
San Antonio	Varones	271	29	10,7	231	39	17	142	64	46	19	5
	Mujeres	280	69	24,6	204	90	44	124	80	65	6	5
San Pedro	Varones	3.789	825	21,8	3.407	1.179	35	1.175	499	43	295	230
	Mujeres	3.195	820	25,8	2.279	1.090	48	707	404	57	535	476
Santa Bárbara	Varones	1.352	407	30,1	1.275	430	54	377	152	41	113	95
	Mujeres	735	276	57,5	513	246	48	117	71	61	93	80
Santa Catalina	Varones	425	46	10,8	299	61	20	175	80	49	7	4
	Mujeres	460	252	54,8	334	277	76	258	239	93	8	7
Susques	Varones	193	20	10,4	132	9	7	92	45	49	1	0
	Mujeres	216	37	17,1	155	65	41	96	86	90	5	4
Tilcara	Varones	707	126	17,8	637	156	25	297	105	56	25	17
	Mujeres	797	388	48,7	632	422	67	311	224	72	66	57
Tumbaya	Varones	563	70	14	471	62	13	216	64	29	15	7
	Mujeres	640	200	40,6	399	217	54	235	181	77	9	5
Valle Grande	Varones	250	62	24,8	218	54	25	109	42	39	15	8
	Mujeres	297	204	68,7	218	150	69	121	107	88	20	18
Yavi	Varones	1.841	280	15,6	1.428	313	21	553	234	42	44	30
	Mujeres	2.033	1.154	56,8	1.483	1.078	73	647	569	88	81	75

Nota, Tabla extraída del IV Censo General de la Nación (1947, pág. 259). Tomo I. Censo de Población

Finalmente, si pensamos la escolarización de la población y la transformación de ésta a lo largo de los años, Mallimacci (1992) citando a Bagú Sergio (1969) explica claramente la evolución: “en 1938 con 13.840.658 habitantes existían 157.014 alumnos en las escuelas secundarias; en 1947 con 16.199.419 habitantes hay

225.642 secundarios y 51.272 universitarios; en 1955 con 19.308.132 habitantes existen 392.588 y 142.597, respectivamente" (Mallimaci, 1992, p. 296).

No hay que olvidar que los números que se refieren a la educación superior indican la democratización en el acceso a la educación superior. Durante la década de 1940, las universidades argentinas conservaban aún un marcado carácter elitista y restrictivo. Un ejemplo ilustrativo de esta exclusión estructural es la negativa de las facultades de Ingeniería de las universidades nacionales a admitir egresados de escuelas industriales y técnicas, lo que limitaba las posibilidades de continuidad formativa para amplios sectores populares.

Este escenario comenzó a modificarse significativamente con la firma del Decreto 29.337 del 22 de noviembre de 1949, por parte del presidente Juan Domingo Perón, que estableció la gratuidad de la enseñanza universitaria pública en Argentina. Es imposible negar que esta medida abrió las puertas de la universidad a sectores tradicionalmente marginados del sistema educativo superior. A ello se sumó, en 1953, la implementación del ingreso irrestricto, lo que consolidó un modelo más inclusivo. Como resultado, se produjo un notable incremento en la matrícula universitaria: de 40.284 estudiantes en 1945 se pasó a 138.871 en 1955, reflejando una democratización sin precedentes en el acceso al conocimiento.

Sin embargo, la gratuidad universitaria no debe comprenderse simplemente como un logro del pasado. Más bien, constituye un legado vigente que obliga a repensar y defender continuamente el sentido público, inclusivo y democrático de la educación superior. A pesar de los golpes de Estado y las dictaduras que atravesaron la historia argentina, la gratuidad, tanto como principio como política, logró sostenerse durante 76 años, un patrimonio social irrenunciable.

En la actualidad, frente a un contexto de ajuste presupuestario, con recortes en ciencia, tecnología y salarios del personal docente, no docente e investigador, recordar el decreto de 1949 adquiere una renovada importancia. No se trata sólo de una fecha histórica más, sino de un largo proceso que requiere afirmar la vigencia de la universidad pública como un derecho social fundamental, cuya defensa activa resulta imprescindible para garantizar la igualdad de oportunidades y la soberanía del conocimiento en nuestro país.

En este marco de mutaciones y continuidades del peronismo clásico, se identificaron ciertas acciones del Estado que incidieron de forma más directa y sistemática en la vida cotidiana de la población. No se trataba solo de ampliar derechos o garantizar el acceso a bienes sociales, sino también de regular, organizar y modelar determinados comportamientos sociales. Es aquí donde aparecen con fuerza las políticas poblacionistas y dispositivos de control social, particularmente visibles en territorios como Palpalá, donde la expansión institucional fue acompañada por un fuerte interés estatal en ordenar la vida familiar, la salud, la moral y la reproducción.

Matrimonios, cuerpos y normas: políticas de población en Palpalá (1940-1955)

Se desarrolla una teoría en relación a los casamientos de vigilantes, con la instrumentación de casamientos multitudinarios tanto por civil, como por iglesia en Altos Hornos Zapla. Este análisis retoma la noción de educación, enfatizando que no se limita al ámbito formal, sino que también incluye formas asistemáticas. Más allá de la escuela, puede afirmarse que todo educa: el club, el barrio, la Iglesia, el grupo de amigos y los distintos trayectos que atraviesan la cotidianeidad de un sujeto. De este modo, se produce un encuentro entre la educación social y la educación sistemática

(instrucción), en un entramado donde ambas se entrelazan y, en ese cruce de diversas instituciones, se van constituyendo las subjetividades.

Las entrevistas que siguen a continuación contribuyen a mostrar, entre otras cosas, las percepciones respecto al otro diferente.

La entrevistada relató: “A nosotros, los blancos, nos decían 'gringo hediondo'. Se cruzaban entre ellos; por eso, en Forestal, ves tantos con problemitas…” (Registro de entrevista N°2, segmento 7).

Con estas palabras, la entrevistada aludía a su experiencia con los trabajadores provenientes de Bolivia. Este fragmento revela las tensiones étnicas y las estigmatizaciones presentes en la vida cotidiana de Zapla. Asimismo, su relato pone de manifiesto una hegemonía —percibida desde su perspectiva— en relación con el color de piel, al señalar al otro como inferior. Frente a un cuerpo racializado como “negro”, lo que emerge prioritariamente en su percepción es la negritud, que organiza su vínculo con el otro.

Esta ex empleada de Zapla, se desempeñaba como secretaria administrativa, su relato continúa con el mismo tenor: “tenían hijos entre primos, por eso se decía que en la mina los casaban de a montón, para que tengan una mujer, no varias y que no sean su familiar, prima, primo hermano… y los casaban de a montones, como estaba el cura, se fijaban esas cosas…” (Registro de entrevista N°2, segmento 7).

En este relato subyace una representación del matrimonio como mecanismo destinado a ordenar y regular el “caos” percibido. En este sentido, puede observarse cómo operaba la educación impartida por la Iglesia: el poder eclesial intervenía como mediador, instituyendo matrimonios legítimos ante Dios y ante la ley. Como telón de fondo, se encontraba la doctrina tomista y los postulados de la eugenesia pendiana. “Si hay un campo de la vida humana en que la biología, la moral y el Derecho no

deben ni pueden marchar disociados... ese campo es el del matrimonio, para la legítima constitución de una familia" (Pende, 1967, en Miranda, 2003, p. 232).

Incluso al leer los recuerdos de Cortina (1989), quien durante los primeros años de Zapla ocupó el cargo de Contador Delegado y Jefe de Servicio Administrativo de Altos Hornos Zapla (AHZ), es posible identificar, entre líneas, continuidades con las políticas eugenésicas impulsadas por sectores conservadores en Argentina entre las décadas de 1930 y 1940, cuya influencia se proyectó en las prácticas locales de Jujuy entre 1943 y 1953. Cortina (1989) alude a la cultura colla y describe la existencia de concubinatos o "casamientos a prueba", también denominados "amichados" en Jujuy y otras provincias del noroeste argentino. En su relato sobre la vida de los ex jornaleros que ingresaban como operarios a los planteles de AHZ, deja entrever su asombro ante costumbres, creencias y modos de vida que, desde su perspectiva, contrastaban notablemente con los de las zonas urbanas o rurales de otras regiones del país.

Continúa narrando: "Los hombres podían pedir, para llevarse de la casa de sus padres, a una hija pretendida como esposa, pero a prueba" (Nicodemo, Cortina y Lazzaro, 1989, p. 174). Según Cortina (1989), el "casamiento a prueba" era una institución ancestral entre los collas, que en ese momento recuperaba vigencia en lo que él describe como "formar pareja". Si la convivencia resultaba satisfactoria, se formalizaba el matrimonio; sin embargo, este vínculo no siempre culminaba en una ceremonia religiosa o un trámite legal, sino que muchas veces bastaba con el acuerdo de hacer vida en común (Nicodemo, Cortina y Lazzaro, 1989, p. 174).

Tanto el matrimonio civil como el religioso carecían de centralidad para estas poblaciones, prevaleciendo formas de concubinato o uniones libres. Estas prácticas respondían a dinámicas sociales, económicas y culturales propias de comunidades

rurales, con fuertes raíces en migrantes que encontraban en AHZ una oportunidad de asentamiento. En este contexto, el sacramento matrimonial se convirtió en una costumbre más funcional a las necesidades económicas que a las convicciones religiosas, ya que el objetivo último era acceder al salario familiar, situación que desencadenó una “fiebre de casamientos” en la Mina 9 de Octubre.

Un documento de la época señala que, tras una disposición del Ministerio de Trabajo y Previsión, se estableció el salario familiar “con la obligación de que la situación conyugal estuviera legalmente documentada” (Cortina, 1986, p. 174, citado en Nicodemo et al., 1989). Incluso antes, en Fabricaciones Militares, se reconocía una figura similar. A partir de esta exigencia, se desató una reacción colectiva: “En la mina, que es donde al comienzo estaba trabajando nuestro personal, se armó un gran alboroto entre la cholería y, unos porque querían cobrar y otras porque querían casarse; la instrumentación del casamiento pasó a ser una fiebre colectiva” (Nicodemo et al., 1989, p. 175).

Desde la perspectiva de la empresa, este fenómeno fue interpretado como una vía para fomentar el asentamiento de una población que consideraban “de naturaleza bastante transhumante” (Cortina, 1989, p. 175). El matrimonio, una vez consumado, facilitaba la sedentarización y la integración de las familias en el incipiente poblado. Cortina relata además una iniciativa del Mayor Lutteral, uno de los directores de Zapla, quien pensó que sería conveniente promover también los casamientos religiosos. Para ello, convocaron al padre Mallagray, “un joven sacerdote amigo, y organizaron una serie de “casamientos de vigilantes”, ceremonias colectivas realizadas en la mina durante varios domingos, en las que se casaba a todas las parejas interesadas de una sola vez” (Nicodemo et al., 1989, p. 175).

Estas estrategias buscaban institucionalizar las uniones bajo la lógica moral y legal del matrimonio. La implementación de una eugenesia local, según Miranda (2003) , se sustentó en una fuerte impronta liberal católica, donde las distintas propuestas eugenésicas promovidas por la Asociación Argentina de Biotipología, Eugenesia y Medicina Social se caracterizaron por una marcada coerción, ejercida mediante la ley, la educación autoritaria y los preceptos religiosos.

Nuevos trayectos pedagógicos en el campo educativo nacional

Nace con el peronismo una nueva estructura, sin ahondar en la descripción de cada una, se pasará a enunciarlas: Misiones Monotécnicas de Extensión cultural; Escuela de Medio Turno; Escuela de Capacitación Obrera; Escuela Privada de Fábrica; Escuela de Capacitación Profesional de Mujeres; Escuela-Fábrica y de Aprendizaje. “En el período 1947-1951 se crearon 78 escuelas fábrica; 103 Escuelas de Aprendizaje, 106 escuelas de medio turno, 304 escuelas de capacitación obrera para adultos y 78 escuelas de capacitación profesional para mujeres” (Pereira, 2023, pág. 22) .

La Formación Profesional y la Juventud Obrera: CNAOP

El proceso de industrialización y la necesidad de calificar la mano de obra obrera en Argentina fueron institucionalizados con la creación de la Comisión Nacional de Aprendizaje y Orientación Profesional (CNAOP) por Decreto 14.538/44, el 3 de junio de 1944.

La CNAOP se estableció con el propósito de facilitar el acceso a la educación a los sectores populares y posibilitar la calificación en diversos niveles de la producción. Si bien el programa original estaba dirigido a menores de 14 a 16 años con estudios primarios completos, la realidad social del país, especialmente en zonas rurales como Jujuy, obligó a contemplar excepciones.

Como se explica más adelante, en Palpalá, la Escuela Nacional N° 34, por ejemplo, solo dictaba hasta 4to grado, haciendo que completar el nivel primario fuera un desafío para la mayoría de los jóvenes. Por esta razón, la CNAOP fue fundamental al establecer metas educacionales para esta población. En tal sentido, se decretó la obligatoriedad para los "ayudantes obreros" —menores autorizados a trabajar por la Secretaría de Trabajo y Previsión y no incorporados a un régimen organizado de aprendizaje— de cursar estudios primarios en el turno que no trabajaban (Art. 20).

Esta normativa buscaba contrarrestar la tendencia local del trabajo infantil y adolescente, una práctica que desviaba a los jóvenes del sistema educativo para contribuir al presupuesto familiar. Sin embargo, aunque la CNAOP intentaba regular el trabajo de los menores, el trabajo informal y no remunerado persistía, lo que hacía vital la obligatoriedad de los estudios primarios para quienes ya estaban insertos en la economía.

La CNAOP tuvo un impacto decisivo en la extensión de la enseñanza media a los sectores populares. Durante el período 1945-1955, la política de extensión educacional en el área de la enseñanza técnica se centró en la acción de la CNAOP.

La matrícula de los distintos cursos dependientes de la misma —con la exclusión de la UON— representaban el 44,0% y 38,8%[58] de la matrícula total de la enseñanza técnica en los años 1950 y 1955 respectivamente. Estos valores implican que del crecimiento absoluto de la matrícula de la enseñanza técnica durante el período —alrededor de 53.000 alumnos— corresponde a la CNAOP el 56,3% (Wiñar[59], 1988, p. 4).

[58] Datos extraídos del Departamento de Políticas Educativas del Ministerio de Cultura y Educación

[59] Este material es una transcripción en procesador de texto del trabajo mecanografiado e inédito escrito por David Wiñar, que muy generosamente fuera enviado en 1988 por el Prof. Edgardo

El programa original de la CNAOP, formulado por el Decreto 14.538/44, se orientaba a la formación de jóvenes ocupados en actividades industriales o rurales (Wiñar, 1988, p. 4). De hecho, se obligaba a las empresas a emplear entre un 5% y un 15% de menores aprendices sobre el total de obreros especializados, quienes frecuentarían estudios en cursos organizados en las empresas o en escuelas de medio turno (Tedesco, 1978, p. 19).

Sin embargo, Wiñar (1988) explica que el decreto inicial "no establece ninguna disposición destinada a concretar la intención manifestada en los considerandos sobre educación de la juventud rural" (p. 4). En relación con la juventud rural, la labor se encaró recién en 1947 por el Ministerio de Educación y Justicia, a partir de la creación de las Misiones Monotécnicas.

Es fundamental distinguir la formación brindada por la CNAOP de aquella ofrecida por las escuelas industriales. Mientras que estas últimas apuntaban a la formación del técnico (pese a que la mayoría de los graduados en 1940 deseaban seguir Ingeniería, según Ortiz y Echarte, 1945, citado en Gallart, et al., 2003, p. 36), la CNAOP se enfocaba en la formación del obrero especializado en un oficio (Tedesco, 1978).

La CNAOP ofrecía una variedad de cursos que apuntaban a la formación de obreros, otorgando una certificación que los calificaba para un oficio, bajo las siguientes modalidades:

Tabla 14

Tipos de cursos de la CNAOP para la formación de obreros calificados en un oficio

Ossana al Prof. Ariel Sarasa (UNPA) cuando todavía se encontraba cursando el quinto año de la Facultad, llega a mis manos gracias a la amabilidad del Prof. Sarasa que compartió este escrito

	CNAOP- CURSOS		
	Escuelas Fábrica o escuelas de Aprendizaje	**Escuelas de medio turno**	**Cursos de capacitación obrera**
Requisitos de ingreso	Tener aprobada la escuela primaria completa, tener una edad entre 14 y 18 años y no estar empleado en la industria	Además de haber cursado la escuela primaria completa, el certificado de trabajo en la industria (aprendices)	Escuela primaria completa o realizar un curso de un año preparatorio en el caso de no poder satisfacer ese requisito, ser mayor de 16 años y estar empleado en la especialidad elegida
Duración de la formación	Tres años con 48 horas semanales de clase	Tres años con 24 horas semanales	Entre uno y tres años, entre 10 y 15 horas semanales
Título que otorgaba	Experto en determinado oficio		Experto en determinado oficio

		Experto en determinado oficio
Ayuda escolar	Asignación mensual de m$n 25,00 (alumnos de 1er año), m$n 35 (alumnos de segundo año) y m$n 45[60] (alumnos de 3er año)	m$n 20, por igual a todos los alumnos (eran menores que trabajaban y que, en consecuencia eran remunerados por la industria)
	Énfasis puesto en la formación práctica, con una fuerte vinculación entre enseñanza y trabajo	

Nota. Tabla de elaboración propia, basada en información detallada en los escritos de Wiñar (1988) y Tedesco (1978)

Se vislumbra aquí la noción de obrero especializado, un concepto clave adoptado en la sociología del trabajo para definir la categoría ocupacional de la producción mecanizada, caracterizada por la capacidad de adaptarse a las condiciones impuestas por la máquina. Sus tareas son "por lo general tareas

[60] Según explica Wiñar (1988) basándose en fuentes de Presidencia de la Nación, Ministerio de Asuntos Técnicos, en base a la síntesis de Estadística Mensual de la República Argentina, en el año 1950 la asignación por ayuda escolar destinada a un alumno de tercer año podía estimarse en alrededor del 80% del salario industrial básico fijado por los convenios colectivos de trabajo para los oficiales (septiembre de 1952, p. 689)

repetitivas y rutinarias, y corresponden a fragmentos muy acotados del proceso total de producción" (George Friedmann et. al., citado en Tedesco, 1978, p. 22).

Este modelo de formación, enfocado en el oficio industrial, contrastaba con la necesidad de formación rural, lo que llevó al Ministerio a buscar una herramienta más adecuada para el interior y la juventud agraria: las Misiones Monotécnicas.

A continuación, se analizan las políticas públicas educativas promovidas por el Estado nacional y aplicadas en el contexto provincial y específicamente en Palpalá, para ello se describirán las Escuelas Monotécnicas de extensión cultural para hombres y mujeres, la escuela de capacitación obrera y una escuela de capacitación profesional de mujeres en Palpalá (Jujuy) sobre las que se pudo indagar. Primero se hará una descripción general contemplando la normativa vigente y lo que fue la implementación de las mismas tomando casos puntuales en el contexto local.

Misiones Monotécnicas y de Extensión Cultural de Residencia Transitoria. Enseñanza Técnica en el Nivel Primario durante el primer peronismo

En lo que respecta a la educación técnica en el ámbito rural destinada a jóvenes y adultos, el Ministerio de Educación y Justicia en el año 1947, crea las misiones monotécnicas, a través del Decreto N°20.628. En el artículo 1° se establece la creación de veinticinco (25) establecimientos de capacitación técnica y cultural en el primer grado de la artesanía rural.

Nace como una opción supletoria de la primaria, se verá luego, cómo este objetivo inicial se fue modificando conforme se realizaban modificaciones al proyecto original. Spregelburg (1997) explica que estas surgen como una experiencia ajena a la enseñanza técnica era una oferta independiente al resto de las instituciones orientadas a la modalidad técnica.

En un principio, dependía administrativamente de la Secretaría de Instrucción Pública de la Nación, luego se pensó y organizó un organismo específico llamado Departamento Técnico Administrativo de Misiones Monotécnicas y de Extensión Cultural de Residencias Transitorias y Misiones de Cultura Rural y Doméstica. Respecto a éstas últimas Spregelburg (1997) señala que “Las Misiones de Cultura Rural y Doméstica fueron creadas por el decreto número 2713/48. Se orientaban a la capacitación de la mujer en artesanías Rurales y Domésticas. Se asemejaban a las misiones Monotécnicas por su carácter transitorio, los requisitos para el ingreso a ellas y su sistema de asistencia financiera” (pág. 396). En el año 1948 pasaron a depender de la Dirección General de Enseñanza Técnica[61] (DGET), “Las misiones monotécnicas no nacieron articuladas orgánicamente a las experiencias de educación técnica que se desarrollaban bajo el ámbito de la Comisión Nacional de Aprendizaje y Orientación Profesional (CNAOP) ni a las instituciones de la DGET” (Spregelburg, 1997, pág. 369), la autora aclara que es recién en 1948 que se unifican los organismos de conducción de diversas instituciones de enseñanza técnica, en términos administrativos.

Las escuelas Monotécnicas fueron estudiadas en profundidad por diversos autores como Cucuzza (1997), en el libro *Estudios de Historia de la Educación durante el Primer Peronismo (1943-1955),* se recopilan varios trabajos sobre peronismo y educación a cargo de investigadores de la historia de la educación, entre los cuales figuran artículos sobre Misiones Monotécnicas. Puiggrós y Bernetti (1993), en *Peronismo: cultura política y educación (1945-1955)*, mencionan la labor de las Misiones, por su parte, Pineau (1997) estudió la relación entre la educación técnica, el Estado Argentino y los sindicatos. Además de la obra de Dussel y Pineau (1995)

[61] En adelante DGET

en la que los autores ponen el lente en las Misiones señalando virtudes y contradicciones de esta propuesta, Ruíz et al. (2009) también estudian las Misiones Monotécnicas, señalando que: “Durante el período 1947- 1955, 70 Misiones Monotécnicas brindaron enseñanza en 123 localidades de todo el país” (pág. 274) Gracias a los aportes de estos académicos se pudo llegar a una comprensión más cabal del proyecto social y educativo del peronismo y su repercusión en la formación de trabajadores en zonas rurales para sumar al desarrollo industrial del país.

Generalidades

Estas misiones se constituyeron en espacios de formación de oficios, de capacitación y formación de habilidades y destrezas orientadas a generar mano de obra calificada, destinada a comunidades rurales alejadas de los centros poblados, fundamentalmente se buscaba formar artesanos capacitados, contemplando los ambientes geográficos ricos en posibilidades materiales.

La denominación responde a que se formaba en una especialidad (mono) y se brindaba una base general compatible con lo que se enseñaba en 5to y 6to grado del nivel primario.El artículo 3° del decreto rezaba lo siguiente:

> El Plan de Estudios comprenderá un ciclo de materias técnicas y de trabajo de taller en relación con la especialidad de cada Misión, y como materias obligatorias comunes a todas las especialidades, las siguientes: idioma nacional, historia argentina, geografía física y económica regional, instrucción cívica, elementos de economía política y social y asuntos que se refieran a problemas argentinos.

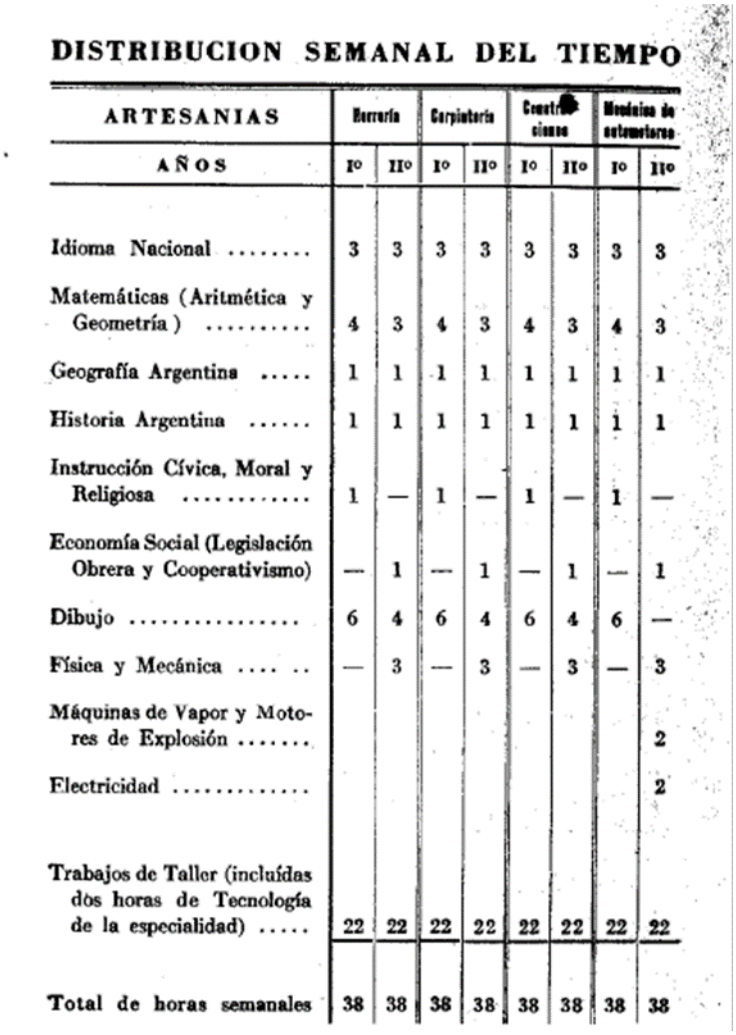
Las materias comunes que se mencionan, eran las correspondientes a la enseñanza general, a eso referían con extensión cultural, no bastaba con saber un oficio, sino que, además, importaba el bagaje cultural, que entre otros temas

aprendían sobre Economía Social que apuntaba a brindar saberes sobre la legislación obrera y cooperativismo en línea con el pensamiento peronista. Además, se reforzaba la enseñanza religiosa, moral, cívica y patriótica, pero, siempre desde una visión justicialista.

En la tabla que se comparte a continuación, se detalla la distribución semanal de materias y tiempo, esto daba cuenta del peso que se otorgaba en un primer momento a la enseñanza práctica. Existían dos ejes, uno técnico y otro cultural. El cursado era de 7 hs. diarias, en ese sentido, difería con la propuesta de cursos que brindaba la CNAOP que buscaban compatibilizar el trabajo en las fábricas y la propuesta de formación.

Figura 9

Distribución semanal por materias



DISTRIBUCION SEMANAL DEL TIEMPO

ARTESANIAS	Herrería		Carpintería		Construcciones		Mecánica de automotores	
AÑOS	I°	II°	I°	II°	I°	II°	I°	II°
Idioma Nacional	3	3	3	3	3	3	3	3
Matemáticas (Aritmética y Geometría)	4	3	4	3	4	3	4	3
Geografía Argentina	1	1	1	1	1	1	1	1
Historia Argentina	1	1	1	1	1	1	1	1
Instrucción Cívica, Moral y Religiosa	1	—	1	—	1	—	1	—
Economía Social (Legislación Obrera y Cooperativismo)	—	1	—	1	—	1	—	1
Dibujo	6	4	6	4	6	4	6	—
Física y Mecánica	—	3	—	3	—	3	—	3
Máquinas de Vapor y Motores de Explosión								2
Electricidad								2
Trabajos de Taller (incluídas dos horas de Tecnología de la especialidad)	22	22	22	22	22	22	22	22
Total de horas semanales	38	38	38	38	38	38	38	38

Nota- Imagen extraída de Ministerio de Justicia e Instrucción Pública (1947), documento *Misiones monotécnicas y de Extensión Cultural de residencia transitoria,* Fuente: Biblioteca Nacional de Maestros.

Exigencia para ejercer funciones de Maestro de Enseñanza General en las Misiones Monotécnicas y de Extensión Cultural

En un principio, siguiendo el artículo sexto del decreto número 26.628 del 17 de julio de 1947 se exigía para ejercer como docente de Enseñanza General el título de maestro egresado de las escuelas normales, regionales o rurales. Esta normativa se modifica el 29 de agosto de 1951, dejando constancia de las dificultades para la provisión de dichos cargos en razón de la carencia de candidatos que poseyeran el título exigido; por ello se estableció que en los casos en que se presentaba tal

dificultad podía admitirse la designación de maestros normales egresados de cualquier escuela nacional. Esto demuestra que no sobraban docentes egresados en la modalidad rural.

Exigencias para ejercer como ayudante de taller

El artículo 7° del Decreto N° 20.628 del 17 de julio de 1947 exigía que el Ayudante de Taller de las Misiones Monotécnicas y de Extensión Cultural debía ser egresado de las Escuelas de Artes y Oficios de la Nación (en 1955, eran conocidas como Escuelas Industriales Ciclo Básico), o de las del Ciclo Superior.

En 1955 persistía el problema para cubrir ese cargo, dado que en diferentes oportunidades no fue posible el concurso de personal que cumpla con las condiciones reglamentarias, "se apeló al concurso de egresados de las mismas Misiones que, con carácter precario, atendieron provisionalmente dichos cargos, evidenciando en el exitoso cumplimiento de su cometido una probada capacidad" (Ministerio de Educación, 1955).

Teniendo en cuenta esta realidad se amplía lo dispuesto por el decreto de 1947 con el siguiente agregado: “Cuando no sea posible obtener el concurso de personal en las condiciones señaladas precedentemente, el cargo de Ayudante de Taller de las Misiones Monotécnicas y de Extensión Cultural podrá ser cubierto con egresados de los establecimientos mencionados de la misma especialidad” (Ministerio de Educación, 1955). En la medida en que se iban presentando las dificultades se iba modificando el reglamento a fin de dar continuidad a esta modalidad.

Creación de las Primeras 6 Misiones Monotécnicas (para varones)

En 1947 se abren las 6 primeras Misiones en el Territorio de La Pampa, creadas por resolución ministerial según Decreto 20648/47, cada una contaba con

diferentes especialidades y la duración en cada lugar no debía ser por más de dos años:

> 1°) Fijase, por un período de dos años a partir del mes de septiembre próximo, las siguientes ubicaciones para el funcionamiento de las Misiones Monotécnicas y de Extensión Cultural que se detallan a continuación:
>
> 1 Misión Monotécnica y de Extensión Cultural en la especialidad Carpintería en Realicó - La Pampa.
>
> 1 Misión Monotécnica y de Extensión Cultural en la especialidad Carpintería en Ingeniero Luiggi - La Pampa.
>
> 1 Misión Monotécnica y de Extensión Cultural en la especialidad Carpintería en General Acha - La Pampa.
>
> 1 Misión Monotécnica y de Extensión Cultural en la especialidad Mecánica de Automotores en Intendente Alvear - La Pampa.
>
> 1 Misión Monotécnica y de Extensión Cultural en la especialidad Mecánica de Automotores en Guatraché - La Pampa.
>
> 1 Misión Monotécnica y de Extensión Cultural en la especialidad Albañilería en General San Martín - La Pampa.

Si bien se especifica que la duración sería de dos años en cada modalidad, un estudio realizado por Spregelbur (1997) da cuenta de que la mayoría de las Misiones terminaba extendiendo su permanencia en cada población más tiempo del previsto inicialmente.

Según datos provistos por el documento *Planes y Programas para las Misiones Monotécnicas y para las de Cultura Rural y Doméstica* (1955), no resultaba fácil cumplir con la permanencia pautada en el proyecto inicial. Esto debido a que era necesario realizar una serie de gestiones cada vez que la Misión se trasladaba, por

ende, era fundamental hallar un local apropiado, tiempo para la designación de personal, así como también para la provisión de elementos, sumado al acarreo de los mismos, todas ellas eran situaciones que generaban tardanzas para iniciar el periodo de 20 meses de clases que debían cumplir estos establecimientos según el reglamento para las Misiones Monotécnicas y Extensión Cultural o de las Misiones de Cultura Rural y Doméstica.

Por estos motivos en el *Boletín de Comunicaciones* del año 1953 del Ministerio de Educación de la Nación por recomendación de la Dirección de Enseñanza Técnica disponía que:

> 1°Cuando por causas fortuitas deban iniciarse las clases de una Misión Monotécnica y de Extensión Cultural o de una Misión de Cultura Rural y Doméstica, después de transcurridos tres (3) meses de la fecha en que reglamentariamente le correspondiera hacerlo, el periodo comprendido entre la fecha de iniciación de las clases y la determinación del año lectivo perteneciente, será considerado como " preparatorio", debiendo mantenerse abierta la inscripción de alumnos regulares - únicamente en estos casos- hasta el día de comienzo normal del ciclo. 2° durante el transcurso del periodo preparatorio, los alumnos gozarán de todos los derechos que se le otorgan en los cursos regulares y las calificaciones que obtengan no tendrán otro carácter que el de antecedentes, sin influir a los efectos de su promoción de primer a segundo año (Ministerio de Educación de la Nación, 1953, p. 1321).

Por eso difería tanto el tiempo real que pasaba en cada paraje una Misión Monotécnica de otras. En algunos poblados funcionaron más del tiempo instituido, otras por un plazo menor inclusive, se estima que por falta de inscriptos se trasladaban antes.

Traslados Teóricos vs. Reales (1947-1948).

Siguiendo lo planteado por Spregelburg (1997): las misiones debían trasladarse tres veces. Solo el 4% cumplió este objetivo, el 36% se trasladó solo una vez.

En 1955, debían tener dos traslados. Casi el 80% había cambiado de residencia, solamente, una vez.

Requisitos para acceder a esta oferta educativa paralela destinada a varones

Esta oferta buscaba captar a aquellos estudiantes que habían abandonado la escuela primaria o a quienes, por diversos motivos, repetían o ingresaban tarde, las causas en Jujuy en general estaban asociadas al trabajo infantil, los éxodos de sus familias hacia otras zonas (traslado de trabajadores golondrinas desde la puna a las yungas) en búsqueda de trabajo por temporadas, otras veces, debido a las largas distancias que debían recorrer para llegar a sus escuelas.

Según se consignaba en el decreto de Presidencia de la Nación, el artículo Art. 8°- disponía como requisitos necesarios para ingresar a las Misiones: a) Haber aprobado el cuarto año de estudios primarios o un examen de competencia sobre el contenido de dichos estudios; b) Tener catorce (14) años cumplidos; c) Presentar certificados médicos de aptitud física para el trabajo; buco-dental y de vacunación antivariólica y antidiftérica; d) Presentar una solicitud de ingreso suscripta por el padre, tutor o encargado, en la que se declare además responsable por los deterioros de muebles, herramientas o máquinas, etc., que en forma intencional causare el alumno (Ministerio de Justicia e Instrucción Pública, 1947, p. 7).

Estas condiciones se fueron modificando entre 1947 y 1955, en 1950 se podía acceder con sexto grado aprobado y 12 años de edad, esto quería decir que se podían inscribir egresados del nivel primario del sistema de instrucción pública “En este caso

las Misiones tendrían el carácter de una oferta de enseñanza post- primaria de tipo técnico, lo que deriva en una ampliación de las funciones de la misma" (Spregelburg, 1997, p. 374).

Se hizo lugar a la inscripción de niños de 12 años debido al elevado número de aspirantes menores de 14 años que solicitaba inscribirse en esta modalidad. Otra de las modificaciones realizadas por resolución ministerial de la Dirección de Enseñanza Técnica del 11 de abril de 1950, según Exp. N°131.1995/949[62], disponía que: 1° - Los alumnos egresados de las Misiones Monotécnicas y de Extensión Cultural, dependientes de la Dirección General de Enseñanza Técnica, podrán rendir el sexto grado como libres, en las escuelas primarias que funcionan en las localidades de los Territorios Nacionales. 2° -. A tal efecto, autorizase a los directores de las escuelas primarias de los territorios Nacionales a dar curso a las solicitudes que en tal sentido reciban, debiendo formar los tribunales examinadores correspondientes en cualquier época que el alumno lo solicite, dentro del curso lectivo correspondiente (Ministerio de Educación, 1950, p. 304).

Con esta decisión se brindaba una orientación hacia el trabajo, sin coartarle la posibilidad al egresado de acceder después al sistema tradicional, dado que con esto ya contaba con la documentación obligatoria para ingresar al bachillerato, por ejemplo.

Si bien las monotécnicas pertenecían a un circuito no formal de educación, se reconocía el trayecto en la misma y sus egresados podían continuar el secundario. Con el segundo Plan Quinquenal se realizaron modificaciones respecto al ingreso a las Escuelas Industriales de los egresados de las Misiones Monotécnicas y de las

[62] Fuente: Biblioteca Nacional de Maestros, documentos en línea https://web.archive.org/web/20231208071251/http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/monitor/Boletin-de-comunicaciones-del-ministerio/Boletin-de-com-1950-112-115.pdf

egresadas de las Misiones de Cultura Rural y Doméstica, en función que se habían actualizado las disposiciones previas en base a la modificación de los Planes de Estudio, por esto en el Cap. IV G.5. inciso e, de dicho Plan se estipulaba lo siguiente:

1°- Los alumnos egresados de las Misiones Monotécnicas y de Extensión Cultural, podrán ingresar al segundo año el ciclo básico de las Escuelas Industriales, en la respectiva especialidad, llevando como previa a la asignatura Química de 1 er. Año. 2°- Los alumnos egresados de las Misiones Monotécnicas y de Extensión Cultural podrán ingresar al segundo año de las Escuelas Industriales Regionales Mixtas en las siguientes condiciones: a) Los egresados de las Misiones Monotécnicas - Especialidad Agropecuaria- ingresarán llevando como previa la asignatura Botánica de primer año. b) Los egresados de las Misiones Monotécnicas de las restantes especialidades podrán ingresar llevando como previas, las siguientes asignaturas de primer año: Botánica, Trabajos Agrícolas y Granja e Industrias Regionales. 3° Las alumnas egresadas de las Misiones de Cultura Rural y Domestica podrán ingresar a segundo año de las Escuelas Profesionales de Mujeres, en la respectiva especialidad. Asimismo, podrán ingresar al segundo año de las Escuelas Industriales Regionales Mixtas, en la respectiva especialidad, llevando como previas las siguientes asignaturas: Botánica, Trabajos Agrícolas y Granja e Industrias Domésticas Regionales.

Con estas modificaciones se abría la posibilidad de continuidad de estudios secundarios en las escuelas industriales de nivel medio tanto para egresados, como para egresadas de las misiones.

Función social de las Misiones (varones y mujeres)

Fue pensado como un proyecto educativo integral que tenía como fin último no sólo formar en un oficio calificado, sino, además, hacerlo extensivo al entorno familiar

y al social. Se promovía la participación activa de la comunidad, de este modo, la educación técnica constituyó, a la vez, una herramienta para el desarrollo social, económico y cultural, con políticas de integración de la clase trabajadora y el consecuente mejoramiento de sus condiciones.

Becas

La educación incluía útiles y materiales, además de una asignación mensual en carácter de beca, según el art. 9° del Decreto de Creación que rezaba lo siguiente:

Los alumnos están exentos del pago de derechos arancelarios; se les proveerá sin cargo del instrumental, libros y útiles para el aprendizaje y aquellos que acreditan no más de cinco (5) inasistencias no justificadas a la Misión, en cada mes, gozarán como compensación de trabajo de una asignación mensual equivalente a veinticinco pesos moneda nacional (m$n 25) por el término de cada periodo de actividad escolar con el carácter de beca, y recibirán al aprobar el plan completo de estudios un certificado de los mismos en la especialidad cursada (Ministerio de Justicia e Instrucción Pública, 1947, p. 7).

En cuanto a las becas para alumnos dicho beneficio quedó establecido por los Decretos números 20.628 del 17 de julio de 1947 y 27.136 del 10 de setiembre de 1948, que todo alumno inscripto en los establecimientos sería estimulado en sus estudios mediante la asignación de becas.

Esta política continuó vigente con el paso de los años y por Decreto N° 16.502 de fecha 3 de setiembre de 1953, el pago del monto subió, pasó a ser de cincuenta pesos moneda nacional (m$n 50). De esta manera, se concedió a cada una de las distintas Misiones becas en número igual a la cantidad de alumnos inscriptos. El 30 de marzo de 1953, para el caso de Jujuy figuraba sólo 1 (una) alumna inscripta en La

Quiaca y 4 alumnos inscriptos en la Localidad Presidente Perón. Catamarca y Neuquén eran las provincias donde se registraba la mayor cantidad de inscriptos.

Tabla 15

Inscriptos y Número de Becas de Misiones Monotécnicas y de Extensión cultura (1953)

N° de la Misión	***Ubicación***	***N° de becas***
2	*Quemu-Quemu (Eva Perón)*	*2*
11	*Villa Regina (Rio Negro)*	*1*
13	*Apóstoles (Misiones)*	*2*
18	*La Quiaca (Jujuy)*	*1*
19	*Charata (Presidente Perón)*	*5*
25	*Presidente Perón (Jujuy)*	*4*
30	*Cabildo (Buenos Aires)*	*1*
41	*Copacabana (Catamarca)*	*17*
42	*Junín de los Andes (Neuquén)*	*17*
60	*Urdinarrain (Entre Ríos)*	*2*
64	*Chos Malal (Neuquén)*	*4*
65	*Lujan (San Luis)*	*7*

Nota. Tabla de elaboración propia, en base a datos del Ministerio de Educación de la Nación (1953, p. 1572).

Alimentación de los alumnos

Continuando con la función social de estas misiones, se atendía de manera especial a la nutrición de los cursantes:

> El problema alimentario, de importancia capital, será atendido en forma conveniente, incluyendo la leche como alimento básico en la dieta diaria. Al respecto debe recordarse la resolución ministerial del 21 de abril de 1948, por

> la cual se autoriza a los directores para invertir de la partida de gastos las sumas necesarias para atender la alimentación de los alumnos. (Ministerio de Educación de la Nación. Dirección de Enseñanza Técnica, 1955, p. 27)

Había que generar las condiciones materiales para que exista la posibilidad de aprender; esto hacía parte de la noción de justicia social a la que se hacía mención en el proyecto peronista. Se puede leer de trasfondo la lógica higienista que todavía prevalecía en esa época y la importancia de fomentar la formación de ciudadanos sanos, de esta manera, el Estado estaba presente transformando las condiciones de vida básicas.

Las políticas de becas y de apoyo nutricional evidenciaban la preocupación del Estado por asegurar las condiciones materiales e higiénicas necesarias para la formación de ciudadanos sanos y productivos. Sin embargo, el proyecto educativo peronista, en sintonía con su filosofía de la *Comunidad Organizada*, no se limitó a la provisión vertical de beneficios. Para garantizar la profundidad y permanencia de sus objetivos—especialmente en el ámbito rural—era indispensable movilizar a la sociedad civil. Así, la siguiente fase de la estrategia fue la organización horizontal de la comunidad para convertir a los beneficiarios en protagonistas activos en la co-gestión y difusión de la obra.

Creación de Asociaciones "Amigos de la Misión"

Por otro lado, se buscaba integrar a la comunidad a partir de la organización de las Asociaciones Amigos de la Misión, las mismas, fueron creadas por una resolución con fecha del 24 de agosto de 1949, emitida por la Dirección General de Enseñanza Técnica, dicha dirección dispuso un reglamento que regía el funcionamiento de estas.

En ese reglamento que aparece detallado en un documento del Ministerio de Educación de la Nación de la Dirección de Enseñanza Técnica, fuente que contiene decretos y resoluciones sobre la creación y organización de las misiones (1955), señala que en 1949 se disponía que cada Misión Monotécnica y de Cultura Rural y Doméstica debía contar con una Asociación de Amigos a la que le correspondía el mismo nombre y número de la misión con la que cooperaría.

Las asociaciones debían estar formadas por padres de familia, amigos, vecinos, personal de la Misión y simpatizantes que desearan apoyar la obra a realizarse. Era una forma en que los trabajadores podían ser protagonistas, en el sostenimiento de una comunidad organizada, participando activamente.

El director o directora de la Misión debía formar parte con cargo de vocal, asesor o consejero. El local donde funcionaban las misiones podía ser usado por las asociaciones para constituir allí sus secretarías, al igual que fuera de las horas de clase, para celebrar las reuniones de la Comisión Directiva o de las asambleas.

Sus miembros no podían tener influencia en la organización y gobierno de las Misiones. Todo padre, tutor o encargado de un alumno de una Misión, aún en los casos en que estaba imposibilitado para ser socio contribuyente, tenía derecho a formar parte de la Comisión Directiva y tener voz y voto en las asambleas.

La Dirección General de Enseñanza Técnica del Ministerio de Educación ejercía la superintendencia sobre el reconocimiento y buena marcha de estas asociaciones. En el artículo 8° del reglamento se definían los fines de las asociaciones de Amigos:

I) En su función docente: a) estimular la mejor asistencia y puntualidad de los alumnos a las clases. b) Dotar a la Misión, dentro de la posibilidad de sus recursos, con elementos que no le hayan sido provistos y que contribuyen a la mayor eficacia de la enseñanza. c)

Contribuir a la organización de excursiones con propósitos de conocimientos, como así de estímulo de las relaciones entre alumnos y profesores con otras entidades públicas o privadas. d) Impulsar la educación física en su doble finalidad: desarrollo del cuerpo y desenvolvimiento espiritual. e) Fomentar ahorro y cooperativismo. f) Crear la biblioteca del alumno y propulsarla de modo que pueda convertirse en pública. g) Coadyuvar en la Organización de las exposiciones de trabajos realizados por los alumnos y de frutos y productos de la región. h) Proponer al Departamento de Misiones Monotécnicas y de Cultura Rural y Doméstica cualquiera iniciativa que pueda redundar En beneficio de la enseñanza en tales establecimientos.

II) En su función cívica: a) Vigorizar el sentimiento de la nacionalidad entre los alumnos argentinos y el respeto de nuestros ideales patrióticos por los extranjeros. b) Adherir a la celebración de grandes fechas históricas. c) Divulgar el conocimiento de nuestras instituciones y afianzar los principios de lealtad ciudadana para con ellas.

III) En su función social: a) Interesar al pueblo a la obra que realiza la Misión a cuyo efecto promoverán y robustecerán en mantenimiento de relaciones con el hogar de los alumnos, con los vecinos, las autoridades e instituciones culturales. b) Facilitar la asistencia médica y odontológica de los alumnos. c) Coordinar la acción con las autoridades para proporcionar trabajo a los egresados. d) Posibilitar la obtención de créditos para que coman lo posible, los egresados pueden establecerse por cuenta propia. e) Constituir hogares o clubes juveniles para alumnos de uno y otro sexo.

IV) En su función cultural: a) Patrocinar pack conferencias o conversaciones de divulgación científica, literaria, técnica o higiénica. b) Organizar actos culturales a la vez que, como esparcimiento, para perfeccionamiento moral estético de los alumnos y la población. Se planteaban fines para la función docente, la función cívica, la función social y la función cultural (Ministerio de

> Educación de la Nación. Dirección de Enseñanza Técnica, 1955, pp. 111-112).

A modo de síntesis, se dirá que se buscaba que las misiones funcionaran como agente de desarrollo para la comunidad, en consonancia con otras modalidades educativas, se promovía la educación y formación en patriotismo, bienestar social y el desarrollo y fortalecimiento de la cultura, no cualquiera, sino la que promovía el peronismo.

Cosa que iba en consonancia con lo que se proponía en el libro *Comunidad Organizada* (1974), obra escrita por Perón y publicada por primera vez en 1949, que funcionó como base teórica y filosófica del Peronismo.

En esta obra Perón aspiraba a formar una comunidad organizada donde el individuo podía realizarse en función del conjunto social, se propendía a formar una sociedad armónica y solidaria, con proyectos mancomunados que perseguían el desarrollo y bienestar, todo tutelado por el Estado, la clave estaba en el rol que jugaba este como articulador y promotor de la unidad nacional.

El Estado como garante del bien común, en los discursos, circulares, decretos, libros escolares, los noticieros cinematográficos, y en el currículo aparecían una y otra vez los términos de justicia social, importancia del desarrollo económico y social a partir de la participación e implicación de los trabajadores en la vida social y política, todo conjugaba un tipo de pedagogía política que buscaba legitimar sentidos.

No se hallaron hasta el momento documentos que den cuenta de la existencia y funcionamiento de estas asociaciones en Jujuy.

Enseñanza de la educación física en las Misiones

La educación de los cuerpos y la búsqueda por forjar el carácter, se asentaba en la práctica del deporte, la actividad física empezó a ser vista como un derecho con

el peronismo, a la vez que sirvió a los fines del movimiento, que buscaba construir una sociedad fuerte y sana para la patria, por lo tanto, se democratizó el acceso a este tipo de actividades tanto para niños, jóvenes y adultos independientemente de su clase social.

Para el caso de estos establecimientos de capacitación ambulantes, se detallaban en un documento del Ministerio una serie de instrucciones para las actividades de educación física en las Misiones Monotécnicas:

> La formación física de los alumnos de las Misiones, que por su edad se encuentran en el período de crecimiento, debe ser convenientemente atendida por la escuela. Teniendo en cuenta que estos establecimientos escolares carecen de profesores especiales de Educación Física, las actividades de la misma serán desarrolladas por los maestros (Ministerio de Educación de la Nación. Dirección de Enseñanza Técnica, 1955, p. 27).

Se observa la ausencia de profesores especializados en educación física, por lo que el maestro común debía asumir esta responsabilidad a fin de garantizar este derecho, dando cuenta a la vez de la polivalencia laboral del maestro y las limitaciones estructurales con las que se encontraba la lógica normativa en las zonas rurales que atendían estos establecimientos. El documento continuaba, señalando la práctica de la misma dentro o fuera del horario escolar:

> En la medida de lo posible, los alumnos practicarán gimnasia, juegos, deportes, atletismo y recreación, dentro o fuera del horario escolar, y particularmente como actividades de clubes escolares dirigidos por comisiones de alumnos, con el asesoramiento de un miembro del personal docente designado al efecto. Estas actividades deberán ser practicadas de acuerdo a orientaciones precisas, tomándose para el caso las instrucciones que la Dirección de

> Educación Física, imparte a las escuelas de su dependencia (Ministerio de Educación de la Nación. Dirección de Enseñanza Técnica, 1955, p. 27).

Se promovía la vida activa, la práctica de la Educación Física pensada desde una visión participativa y comunitaria, como extensión del proyecto formativo que proponían las Misiones, donde todo estaba organizado desde el ámbito escolar.

Cabe señalar que las clases tenían una duración de 7 horas diarias, tres dedicadas a la enseñanza de los contenidos correspondientes a la cultura general y 4 horas para las prácticas de taller, todas ellas distribuidas en dos turnos. En cuanto a la organización de los tiempos escolares, las horas de clase se organizaban en bloques de 50 minutos, con recreos de 10 o 15 minutos. En lo que respecta a la educación física, podía practicarse fuera del horario señalado, y según este documento debía hacerse con la supervisión docente. El documento aclaraba también que:

> En los trabajos de taller deberá cuidarse muy especialmente que los alumnos no realicen tareas físicas que puedan ser deformantes o perjudiciales, y tanto en estas actividades como las propias del aula se vigilará la postura de los jóvenes, a objeto de impedir posiciones incorrectas que, generalmente, y en la mayoría de los casos, traen como consecuencia alteraciones de la estática en la columna vertebral (Ministerio de Educación de la Nación. Dirección de Enseñanza Técnica, 1955, p. 27).

Se observa el sentido higienista y médico que subyacía en las prácticas de educación física de la época, ponían énfasis en la salud postural en el marco del trabajo del taller y se pensaba la educación física de una manera organizada y funcional, de tal manera que sirviera para prevenir lesiones futuras, se requería de trabajadores fuertes para la patria.

El peronismo procuró no escindir el cuerpo del espíritu, no escindir la moral de la razón, reconcilió la moral con la religión en la primera etapa, por ello, propuso conciliar todo eso en un paquete de saberes incluidos en una sola propuesta educativa, que no se limitaba a los niveles formales del sistema, sino que perseguía el objetivo de formar ciudadanos intelectual, moral y físicamente aptos.

Otra cuestión que proponía al dar participación a la comunidad era que los centros vecinales también educaran, en ese sentido todo educaba, el cine, las bibliotecas populares y sobre todo los clubes deportivos, era un momento en que los clubes nacían como sociedad civil sin fines de lucro, se pasó a concebir a la sociedad civil como un factor educativo, se intentó diversificar al sistema y abrirlo, no educaba solamente la escuela sino que había otras instituciones educativas de la sociedad que trabajaban con el sistema, resaltando la idea de un mundo feliz, frase común de este movimiento, en el que se iban incorporando subjetivamente sentidos legitimados (y no- legitimados, para otros).

Según la explicación de Dussel y Pineau (1995), la educación física se articuló históricamente en torno a tres ejes fundamentales que definieron sus propósitos y modalidades de implementación:

Capacitación laboral: Un enfoque centrado en preparar a los individuos para el mundo del trabajo, evidenciado en la creación de estructuras como las escuelas fábricas, las misiones monotécnicas y la Universidad Obrera Nacional.

Instrucción militar: Una dirección orientada a la militarización y la disciplina, que se manifestó en el intento de establecer la Preconscripción (un proyecto que fue aprobado, aunque no se llegó a aplicar) y la priorización de los “ejercicios militares sencillos” que ya estaban estipulados por la Ley 1.420.

Formación deportiva y salubridad: Finalmente, un rol dedicado al desarrollo atlético y deportivo, en el cual las ideas de higienismo (la promoción de la salud) jugaron un papel crucial. Esto se concretó con la fundación del Instituto Nacional de Educación Física y la organización de los campeonatos infantiles de fútbol “Evita”, eventos que no solo fomentaban el deporte, sino que también incluían medidas de control y prevención sanitaria como la vacunación de los participantes (Dussel y Pineau, 1995, p. 16).

Por último, el peronismo contempló la orientación moral, la escolarización, según Dussel y Pineau (1995), integró tres dimensiones que estaban fuertemente entrelazadas en el sistema educativo. La primera era una orientación religiosa. La segunda consistía en una perspectiva nacionalista, que se concretó al incorporar en el currículum tanto tradiciones populares como regionales y al fomentar activamente las prácticas y ceremoniales de índole patriótica. Por último, y con una presencia más intensa después de 1952, se manifestó una dirección "peronista" clara. Esta buscaba generar lealtad y adhesión al régimen, lo que se lograba mediante la lectura de textos elogiosos hacia Perón y Evita, la imposición de exhibir sus retratos en las aulas, y la observancia de ritos obligatorios, como guardar un minuto de silencio o el uso de luto por la muerte de Eva Perón (p. 16).

Por otro lado, cabe señalar que la orientación religiosa también estaba contemplada en el currículo de estas Misiones, como se detallará a continuación.

Enseñanza de la religión en las Misiones

El 9 de enero de 1950, tras la solicitud presentada en el expediente 131.594/49, el Ministro de Educación resolvió establecer las siguientes disposiciones respecto a la enseñanza religiosa en las Misiones:

> 1°- En las Misiones Monotécnicas y de Extensión Cultural (varones) y en las Misiones de Cultura Rural y Doméstica (mujeres) se dictará Religión Católica o Moral para los alumnos eximidos de aquella, con dos (2) horas semanales de clase, en 1° y 2° años, de acuerdo con los programas correspondientes al 5° y 6° grado de la escuela primaria, respectivamente. 2°- La enseñanza de la Religión Católica, en las referidas Misiones, estará a cargo del maestro de enseñanza general, siempre que cuente con la respectiva autorización eclesiástica (Art 2° de la Ley 12.978) otorgada por el Obispo diocesano correspondiente y registrada en la Dirección General de Instrucción Religiosa. (Ministerio de Educación de la Nación. Dirección de Enseñanza Técnica, 1955, p. 11)

Esta resolución pone de manifiesto, una vez más, la **polivalencia** del maestro, quien asumía la responsabilidad de impartir también la enseñanza de la Religión Católica. Para cada caso particular, la Dirección mencionada, en acuerdo con la Dirección General de Enseñanza Técnica, debía proponer la solución más adecuada, considerando las características especiales del régimen docente de las Misiones.

Contenido Curricular de la Religión

El contenido curricular de la asignatura de religión se estructuraba de la siguiente manera:

Primer Año

- **Doctrina:** Los mandamientos. El pecado. El respeto al nombre de Dios (la blasfemia, el falso juramento, el voto). La santificación de las fiestas. La autoridad de los padres (toda autoridad proviene de Dios, deberes correlativos). El respeto a la vida. El escándalo. Sexto y noveno mandamientos. El respeto a la propiedad, la verdad y la honra.

- **Preceptos de la Iglesia:** Facultad para imponerlos y objeto de los mismos. La obligación de ir a Misa. La necesidad del vencimiento propio. Ayuno y abstinencia. Confesión y Comunión Pascual anuales. Obligación de contribuir al sostenimiento del culto. La celebración cristiana del matrimonio.
- **Historia Sagrada:** Repaso desde la salida de Egipto hasta el advenimiento de Nuestro Señor Jesucristo. Estudio de la vida de Jesús.

Segundo Año

- **Doctrina y Sacramentos:** La Gracia. Los Sacramentos (Bautismo, modo práctico de bautizar en caso de urgencia; Confirmación; Eucaristía como Sacramento y como Sacrificio; Confesión; Extremaunción; Orden Sagrado; Matrimonio). La Oración (El Padrenuestro y el Avemaría).
- **Historia Sagrada (Nuevo Testamento):** Desde la Anunciación del Ángel hasta Pentecostés.

(Ministerio de Educación de la Nación. Dirección de Enseñanza Técnica, 1955, p. 42)

El 9 de enero de 1950, a partir de lo solicitado en el expediente 131.594/49, el Ministro de Educación resolvía:

> 1°- En las Misiones Monotécnicas y de Extensión Cultural (varones) y en las Misiones de Cultura Rural y Doméstica (mujeres) se dictará Religión Católica o Moral para los alumnos eximidos de aquella, con dos (2) dos horas semanales de clase, en 1° y 2° años, de acuerdo con los programas correspondientes al 5° y 6° grado de la escuela primaria, respectivamente.
>
> 2°- La enseñanza de la Religión Católica, en las referidas Misiones, estará a cargo del maestro de enseñanza general, siempre que cuente con la respectiva

> autorización eclesiástica (Art 2° de la Ley 12.978) otorgada por el Obispo diocesano correspondiente y registrada en la Dirección General de Instrucción Religiosa. (Ministerio de Educación de la Nación. Dirección de Enseñanza Técnica, 1955, p. 11)

Véase que nuevamente aparece la polivalencia del maestro, quien también estaba a cargo de la enseñanza de la Religión Católica. En cada caso concreto la Dirección mencionada, en acuerdo con la Dirección General de Enseñanza Técnica, debía propiciar la solución más adecuada, en base a las características especiales del régimen docente de las Misiones.

Exclusión y compensación curricular

La relación con la Curia Eclesiástica resultó controvertida. Si bien inicialmente existía una cercanía con la Iglesia Católica que se reflejaba en la inclusión de la enseñanza religiosa en los Planes de Estudios de diversas modalidades y niveles, este vínculo se distanció a partir de 1954, momento en el cual se resolvió excluir la enseñanza religiosa de la currícula.

Dada la necesidad de que cada misión respondiera a las características regionales y locales, es plausible que la enseñanza religiosa se mantuviera después de 1954 en el Noroeste. Esta continuidad se explica por la profunda herencia hispano-colonial y las fuertes raíces católicas presentes, particularmente en Salta, Catamarca y Jujuy.

Respecto a los Planes de las Misiones Monotécnicas y de Cultura Rural y Doméstica, la Resolución del 14/07/1955 (Exte. 38320/55) fue dictada para compensar la exclusión de la enseñanza religiosa, operada por la Ley N° 14.401 que derogó la Ley N° 12.978 sobre Enseñanza de Religión y Moral. Dicha resolución estableció las siguientes modificaciones:

1. **Misiones Monotécnicas:** Se aumentó en una hora semanal las clases de Tecnología y en una hora las clases de Instrucción Cívica.
2. **Misiones de Cultura Rural y Doméstica:** Se aumentó en una hora las clases de Instrucción Cívica y en una hora las de Historia Argentina. (Ministerio de Educación, 1955, p. 687)

De esta forma, la medida no solo compensaba la supresión de la religión, sino que también buscaba fortalecer la formación en los principios Justicialistas. El siguiente apartado se centra en el análisis de las misiones destinadas a mujeres, abordando estas instituciones desde una perspectiva de género.

Misiones de Cultura Rural y Doméstica (para Mujeres): Discursos, Efectos y Paradojas del Aprendizaje de Oficios Femeninos en el Primer Peronismo

Se accedió al documento *Misiones Monotécnicas y de Extensión Cultural de residencia transitoria*[63] (1947), que describe los objetivos, el decreto de creación y el reglamento de estas misiones ambulantes. En dicha fuente se especificaban los fines de estas instituciones:

> Capacitar a la población rural, hombres y mujeres, para la realización de tareas que exigen las comunidades del interior para hacer más grata la convivencia y más efectiva la ayuda que cada uno de los hijos de esta tierra debe poner al Servicio del engrandecimiento de nuestra Argentina. (Ministerio de Justicia e Instrucción Pública, 1947, p. 3)

Si bien se menciona la capacitación para ambos sexos, las primeras misiones en abrir fueron las destinadas a varones. Esto se justificaba señalando que:

[63] Fuente: Repositorio documental digital de la Biblioteca Nacional de maestros. Inventario 012060, folio 373.6, libro 2. Disponible en http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL004597.pdf

“Dificultades imposibles de superar de inmediato impiden sean instaladas ya las misiones que prepararán a las mujeres para las tareas del hogar rural y de los oficios que se les relacionan” (Ministerio de Justicia e Instrucción Pública de la Nación Argentina, 1946, p. 4).

Un año después de la creación de las misiones para hombres y vinculado a la preparación femenina, la Secretaría de Educación dispuso la dotación y el funcionamiento de las Misiones de Cultura Rural y Doméstica (para mujeres) mediante el Decreto 6142 del 10 de marzo de 1948. Dicho decreto estipulaba:

> Que por la cabal conjugación de los factores mencionados se procure el más amplio desenvolvimiento de la personalidad de la mujer, en el que está expreso el propósito de una mayor perfección para la vida del hogar, que es donde aquella cumple la dignísima misión que corresponde al superior destino de su feminidad. (Ministerio de Educación de la Nación. Dirección de Enseñanza Técnica, 1955, p. 9)

A través de los documentos consultados, es posible advertir el encasillamiento de la mujer en roles predeterminados, orientados principalmente a la reproducción biológica, al cuidado y al ámbito privado. La principal justificación se sostenía en un lenguaje científico, argumentando que las mujeres debían permanecer en sus casas por su función reproductiva y de cuidado. Esta idea extendía el concepto de parir, gestar y amamantar al resto de las tareas de cuidado, reduciendo a la mujer a un trabajo que, si bien puede ser realizado por cualquier persona, era socialmente asignado solo a ellas.

Respecto a este último punto, una revista jujeña de 1937, en la sección de resoluciones del Consejo General de Educación de Jujuy, donde figuraban las resoluciones del mes de mayo de ese año constaba lo siguiente: “Se denegó una

solicitud para que concurran varones a cursos de la Escuela de Manualidades" (Consejo General de Educación, 1937, p. 416). El motivo era que dichos cursos estaban destinados exclusivamente al sexo femenino. Este hecho, si bien es previo al peronismo, es un indicio de la continuidad cultural y de cómo la enseñanza operaba como reproductora de discursos y subjetividades que contribuían a la construcción social y cultural de los géneros.

Esta situación se alinea con la perspectiva de Engels (1884), quien, en *El origen de la familia, la propiedad privada y el Estado*, argumentó que el hogar era el primer lugar de explotación. Las mujeres experimentaban una doble carga (a menudo denominada doble plusvalía), siendo víctimas de la plusvalía económica de sus compañeros, trasladada al hogar, y, además, de la explotación de su fuerza de trabajo en el orden reproductivo. De esta forma, la función principal de la mujer se centraba en un trabajo productivo, tanto biológico como social, no asalariado y limitado fundamentalmente al cuidado de la prole.

Nótese que la formación para el trabajo femenino durante el peronismo apuntaba a seguir sosteniendo, al igual que en la etapa preperonista, el rol asignado a la mujer, ante todo, como esposa y madre, o bien desempeñándose en lo que Billorou (2008) denomina "trabajos femeninos decentes".

En este estudio se coincide con otros autores, como Piedra (2021), Girbal-Blacha (1997) y Barry (2005), en reconocer que hubo impactos positivos en la vida de la mujer. No obstante, es imperativo señalar las contradicciones que emergen del análisis pormenorizado.

Por un lado, es real que se promovió la participación de la mujer en el mercado laboral, aunque esta se limitaba a funciones relacionadas con su rol tradicional. El principal trabajo de la mujer debía ser el hogar, lo que reforzaba el modelo de género

tradicional. El tipo de industria a la que accedía era la hogareña, o bien profesiones y oficios como enfermeras, maestras, escribientes, dietistas o administrativas. Girbal-Blacha (1997) lo afirmaba certeramente: “Las 'microempresas' familiares, la costura para terceros, la tejeduría domiciliaria, se constituyen en la alternativa viable para conciliar la condición femenina con las obligaciones familiares que 'les son propias' y su papel en el mundo del trabajo” (p. 229).

Un claro ejemplo es la promoción de la carrera de Dietista, una profesión identificada como adecuada para ser ejercida por las mujeres. La Circular N° 3, del 28 de febrero de 1945, difundía entre el magisterio una nueva profesión destinada a las mujeres y ofrecía becas en el Hogar Escuela Nacional de Dietista (Consejo General de Educación, Inspección Gral. Jujuy, 1937-1945)[64]. Esta carrera permitía obtener un título intermedio de Auxiliar de Alimentación, el cual acreditaba idoneidad para:

> Dirigir las cocinas de distribución de servicios públicos o privados, la ginegaladosis o lactarios del Estado o creadas por las municipalidades del país, ocupar puestos de auxiliares técnicos en las distintas dependencias de los servicios de alimentación y ocupar cargos de visitadoras de alimentación. (Consejo General de Educación. Inspección Gral. Jujuy, 1937-1945, p. 44)

Los estudios para acceder al título de Dietista duraban tres años y se cursaban en la Escuela Nacional de Dietistas, en Buenos Aires, dependiente del Instituto Nacional de la Nutrición. La carrera fue creada por iniciativa del Dr. Pedro Escudero mediante una ordenanza en octubre de 1933, abriendo sus aulas en abril de 1935. Recién en 1938 adquirió carácter nacional al crearse el Instituto Nacional de la Nutrición por Decreto del Poder Ejecutivo.

[64] Fuente: Archivo Provincial de Educación

Las egresadas cumplían el rol de auxiliar en la realización práctica de la alimentación de los enfermos, bajo la directiva de un médico. La enseñanza era gratuita, y la escuela proporcionaba materiales de estudio y el uso de la biblioteca.

En el caso de las becas, los requisitos consistían en:

1. Poseer título de maestra normal, bachiller o perito mercantil extendido por una entidad Nacional de enseñanza secundaria.
2. Tener buena conducta, gozar de buena salud y tener edad comprendida entre los 20 y 30 años. Las becarias de las provincias y territorios debían ser mayores de edad y, en caso contrario, presentar una autorización de los padres o tutores debidamente legalizada.
3. Llenar el respectivo formulario e inscribirse dentro del tiempo reglamentario.
4. Someterse al examen médico que se realizaba en el Instituto Nacional de la Nutrición, para establecer el estado de salud y aptitud física y psíquica para la carrera. (Consejo General de Educación. Inspección Gral. Jujuy, 1937-1945)[65]

El beneficio consistía en costear anualmente hasta dos becas por cada provincia, territorio o país latinoamericano. Las becarias recibían atención gratuita y el Instituto costeaba los gastos de traslado desde su lugar de residencia hasta Buenos Aires, tanto al iniciar como al finalizar cada año escolar.

La beca otorgaba los siguientes derechos: 1° gratuidad de los estudios; 2° alimentación completa y permanente; 3° delantal, útiles de estudio, ropa de cama; 4° lavado y planchado semanal de ropa; 5° uso de todas las dependencias habilitadas en el hogar y en el Instituto y 6° atención médica en caso de enfermedad.

Por último, la becaria contraía un compromiso profesional. Al recibir su título intermedio o de dietista, debía firmar un compromiso para trabajar como profesional

[65] Libro de Circulares (1937-1955). Fuente: Archivo Provincial de Educación

durante dos años seguidos, inmediatamente después de egresar, en la provincia, gobernación o país de donde procedía:

> Queda en plena Libertad para elegir el sitio y la forma de su trabajo. En caso de que desea anular este compromiso, debe abonar los gastos de los 3 años del internado, tomando como base los que especifica la memoria anual del Instituto que esta eleva al Poder Ejecutivo. (Consejo General de Educación. Inspección Gral. Jujuy, 1937-1945)

Existía esta contraprestación a cambio de la formación recibida. La relevancia de rescatar esta fuente radica en que la carrera de Dietista reflejaba los valores de la época, siendo una muestra más de que las profesiones asociadas a la salud y el cuidado eran vistas como apropiadas para las mujeres. Las egresadas salían capacitadas para dirigir o trabajar en oficinas técnicas, públicas o privadas, que abordaran cuestiones económicas, comerciales o industriales relacionadas con los alimentos y la alimentación. También podían encargarse de la enseñanza en escuelas y colegios de asignaturas relacionadas con la biología, como la higiene y la economía doméstica de los alimentos.

En consonancia con estas políticas, Eva Perón, desde el Movimiento, promovía en sus discursos la idea de que las mujeres debían mantener su independencia económica sin abandonar sus deberes familiares, fortaleciendo la retórica peronista.

Esta visión ideológica de la mujer en su doble rol (productivo y doméstico) se materializó en programas formativos concretos. Con este marco, se analiza el Plan de Enseñanza para las mujeres que asistían a las Misiones de Cultura Rural y Doméstica.

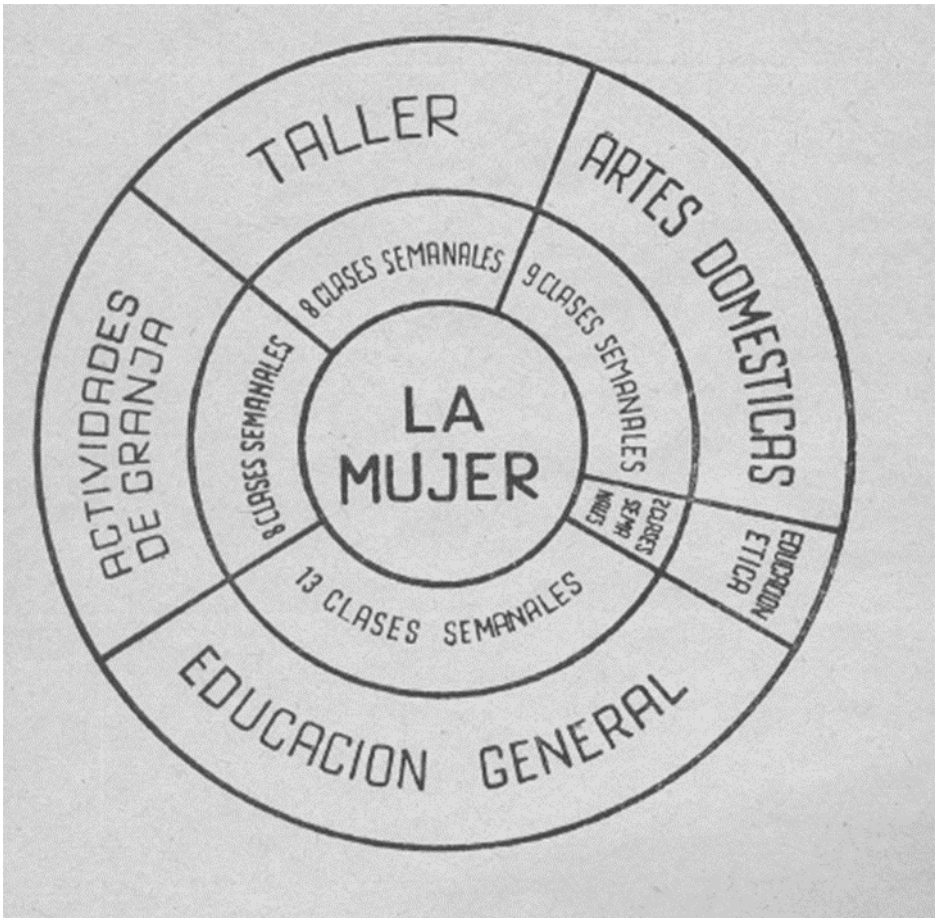
Programa de las Misiones de Cultura Rural y Doméstica

En relación con el tipo de formación que recibían las mujeres en estas instituciones, el Art. 3° del documento de 1948 determinaba que el plan de enseñanza para las Misiones de Cultura Rural y Doméstica de residencia transitoria comprendía las siguientes materias:

> a) Las materias de cultura general: I) Idioma Nacional. II) Matemáticas. III) Historia Argentina (especialidad en las tradiciones locales). IV) Geografía Argentina (física y humana, con particular referencia a la región). V) Instrucción Cívica, Moral y Religiosa. VI) Elementos de Economía Política y Social (particularmente vinculada a los problemas argentinos). VII) Higiene y Puericultura
>
> b) Las materias de cultura rural y doméstica: I) Prácticas de granja. II) Artes domésticas (alimentación, vestido y vivienda). (Ministerio de Educación de la Nación. Dirección de Enseñanza Técnica, 1955, p. 9)
>
> Los programas debían ajustarse a las características regionales.

Figura 10

Materias y duración de las clases destinadas a las Misiones de Cultura Rural y Doméstica



Fuente: Biblioteca Nacional de Maestros. Imagen extraída del documento *Planes y Programas para las Misiones Monotécnicas y para las de Cultura Rural y Doméstica* (Ministerio de Educación de la Nación. Dirección de Enseñanza Técnica, 1955, p. 95).

De un total de nueve materias, solo dos estaban destinadas a la cultura rural y doméstica, las cuales, a su vez, seguían confinando a la mujer al plano de la familia y a los roles de género asignados. En este sentido, se acuerda con Piedra (2021), quien plantea que:

> El Estado, influenciado por el pensamiento médico, ponía en duda el natural instinto maternal y consideraba necesario instruir a las mujeres en Economía Doméstica, conocimientos que aunaban saberes “femeninos” y científicos que eran transmitidos a través de publicaciones de fácil acceso para todos los sectores sociales y de la escuela, gracias a los cuales las mujeres inexpertas se transformarían en amas de casa y madres modernas. (p. 19)

Esta postura revela una contradicción discursiva. Por un lado, se sostenía que las labores domésticas eran una función natural exclusiva de la mujer (como madre y como ser femenino). No obstante, la desconfianza hacia el instinto maternal, inherente, motivó la profesionalización forzosa del rol de madre y de ama de casa. Si bien esta instrucción pudo haber mejorado la calidad de vida familiar, también confinaba a la mujer al ostracismo del hogar, limitando de manera significativa sus posibilidades de desarrollo profesional fuera del ámbito privado.

Cabe preguntarse si el ser femenino es y fue un hecho natural o una *performance* cultural. Este interrogante ya lo planteaba Butler (1990) en un ensayo que rescataba la idea de Simone de Beauvoir sobre el género como “proyecto”, apoyado en la visión dicotómica de la realidad que contribuyó a la construcción de las subjetividades femeninas. La respuesta se alinea con el pensamiento de Lamas (1995), quien, apoyándose en Godelier, sostiene que el sujeto social es producido por las representaciones simbólicas. Los sujetos sociales no son el reflejo de una realidad "natural", sino el resultado de una producción histórica y cultural.

Para sumar al análisis, se recupera el constructo teórico denominado laberinto de cristal, que hace referencia a las dificultades con las que se encontraban y con las que se encuentran las mujeres. Dicho concepto alude a la cuádruple carga laboral

que debían (y deben) congeniar con las labores del hogar a medida que conquistaban espacios de participación:

> Los itinerarios que realiza el grupo de mujeres jóvenes que tienen una triple carga de trabajo: La del trabajo productivo, la del trabajo reproductivo- especialmente con la maternidad- y las del trabajo de cuidados si es que hay personas de las cuales tiene que ocuparse para cuidar, tales como familiares enfermos, discapacitados, dependientes, etc. Habría aún una cuarta carga, la del trabajo comunitario, cuando se ven involucradas en actividades extraescolares de sus hijos, o de establecer lazos con la comunidad barrial, parroquial, educativa, de participación política, etc.[66] (Burin, 2011)

Esta compleja tensión entre el rol de cuidadora, madre y ciudadana productiva, aunque conceptualizada modernamente en términos de carga laboral, hunde sus raíces en un debate histórico fundacional. Ya a fines del siglo XVIII, Mary Wollstonecraft planteaba en Inglaterra el dilema conocido como “Wollstonecraft”: ¿cómo pueden las mujeres tener hijos, criarlos y, al mismo tiempo, desarrollar una carrera o un proyecto personal sin que una de estas funciones absorba la posibilidad de la otra?

Esta persistencia histórica está anclada en la construcción social y cultural de los roles. En este sentido, resulta fundamental recuperar del *Diccionario de estudios de género y feminismos* (2009) la mención que realizan sobre los estereotipos culturales acerca de lo femenino y lo masculino.

Tabla 16

Estereotipos culturales sobre lo masculino y lo femenino.

[66] Descripción utilizada en el Informe Regional sobre Desarrollo Humano del Instituto de Desarrollo Humano (Costa Rica, 2010) y citada por Michelle Bachelet (“Laberintos de cristal”, diario El País de Madrid, 22 de julio de 2010).

Masculino	Femenino
objetivo	subjetivo
universal	particular
racional	emocional
abstracto	concreto
público	privado
trabajo productivo	trabajo reproductivo
estado	familia
mente	cuerpo
literal	metafórico

Fuente: Tabla extraída de Gamba et al. (2009, p. 87).

En este diccionario, Maffía (2009) explica que campos como la ciencia, el derecho, la política, la religión y la filosofía se identifican con el lado izquierdo del par dicotómico, mientras que el lado derecho es el que corresponde a las mujeres. Por ello, a las mujeres se las suele tildar sutilmente de menos competentes, en un proceso que tiende a naturalizarse.

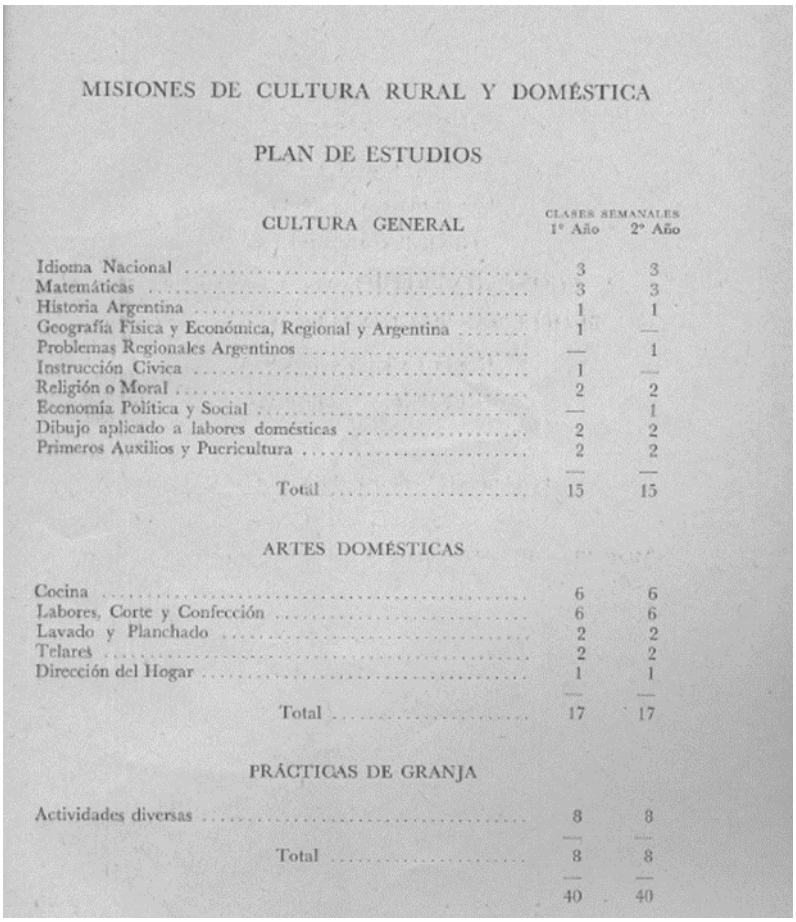
Esta dicotomía, marcada por los estereotipos culturales de lo masculino y lo femenino, se refleja directamente en la política educativa. Así, el tipo de formación propuesto para las mujeres en las Misiones de Cultura Rural y Doméstica seguía reforzando la idea de esta división sexual del trabajo.

Los hombres gobernaban, realizaban trabajo asalariado y sostenían económicamente la estructura familiar, mientras que las mujeres se desempeñaban principalmente en el ámbito privado, salvo excepciones donde los trabajos que desarrollaban eran los peor pagados.

Los programas de Idioma Nacional, Matemáticas, Historia Argentina, Geografía Física y Economía Regional y Argentina, Problemas Regionales Argentinos, Instrucción Cívica, Religión o Moral y Economía Política y Social eran idénticos a los indicados para las Misiones Monotécnicas y de Extensión Cultural.

Figura 11

Plan de estudios de las Misiones de Cultura Rural y Doméstica



MISIONES DE CULTURA RURAL Y DOMÉSTICA

PLAN DE ESTUDIOS

CULTURA GENERAL	CLASES SEMANALES 1° Año	2° Año
Idioma Nacional	3	3
Matemáticas	3	3
Historia Argentina	1	1
Geografía Física y Económica, Regional y Argentina	1	—
Problemas Regionales Argentinos	—	1
Instrucción Cívica	1	—
Religión o Moral	2	2
Economía Política y Social	—	1
Dibujo aplicado a labores domésticas	2	2
Primeros Auxilios y Puericultura	2	2
Total	15	15
ARTES DOMÉSTICAS		
Cocina	6	6
Labores, Corte y Confección	6	6
Lavado y Planchado	2	2
Telares	2	2
Dirección del Hogar	1	1
Total	17	17
PRÁCTICAS DE GRANJA		
Actividades diversas	8	8
Total	8	8
	40	40

Fuente: Biblioteca Nacional de Maestros. Imagen extraída del documento *Planes y Programas para las Misiones Monotécnicas y para las de Cultura Rural y Doméstica* (Ministerio de Educación de la Nación. Dirección de Enseñanza Técnica, 1955, p. 97).

La diferencia radicaba en los saberes que debían desarrollar las mujeres respecto a las artes domésticas y las prácticas de granja. A partir del material de

Planes y Programas para las Misiones Monotécnicas y para las de Cultura Rural y Doméstica (1955), se detalla someramente en qué consistía esta formación:

Dibujo: Aplicado exclusivamente a la labor doméstica (p. ej., decoración de labores con aguja, dibujo geométrico para almohadones, pintura al agua, aceite, esmaltes y duco para objetos sencillos como repisas y macetas).

Primeros Auxilios: Atención de lesiones, contusiones y enfermedades traumáticas, técnicas de proceder ante descompensaciones y atención de enfermedades comunes (gripe, sarampión, rubéola, difteria).

Puericultura: Foco en la atención del recién nacido (a término y prematuro), cuidado del ombligo y los ojos, baños, alimentación y peso, vestimenta apropiada, preparación del dormitorio del niño, dentición y enfermedades comunes de la primera infancia. En cuanto a la madre, se enseñaba sobre los cuidados y atenciones durante los diferentes períodos de la maternidad, leyes de protección y cómo cultivar sentimientos morales y religiosos en el niño.

Cocina: Preparación y cocción de menús, presupuestos, preparación de infusiones, licores, jamones, chorizos, tocino, conservación de frutas y verduras.

Corte y Confección: Elaboración de diversas prendas de vestir y el mantenimiento de las máquinas de coser.

Lavado y Planchado: Perfeccionamiento en técnicas para el aseo y cuidado de la ropa.

Telar: Fomento del trabajo con materias primas especialmente de la región.

Dirección del Hogar: Organización y administración de las tareas domésticas, economía del hogar y gestión de gastos. Se inculcaba la importancia y las distintas maneras de ahorrar, e información sobre la Caja Nacional de Ahorro. También se instruía sobre condiciones de una vivienda confortable y saludable, distribución y

cuidado de muebles, limpieza, agua y saneamiento. Se incluían reparaciones y mantenimiento del hogar, como el arreglo de cañerías, pintura, revoques y colocación de fallebas.

Por último, se destacaba la “Importancia de la misión educadora de la madre dentro del hogar. Dirección intelectual y moral de los hijos” (Ministerio de Educación de la Nación, 1949, p. 107).

A partir de lo detallado, puede inferirse que la mujer en el modelo peronista era vista como la Reina del Hogar. En la materia Moral, que se dictaba en estas escuelas, se especificaba que al abordar el concepto de hogar debía tratarse como “santuario de la Familia. El padre Jefe del hogar; la madre, reina del hogar; los hijos, bendición del hogar” (Ministerio de Educación de la Nación. Dirección de Enseñanza Técnica, 1955, p. 42).

De este modo sutil, se la encasillaba en roles que reforzaban su papel de ama de casa. Se buscaba que fueran eficientes, excelentes administradoras y ahorradoras. La armonía y funcionalidad del hogar dependían de ella, sosteniendo la visión de la Familia como base de la sociedad y la mujer como eje sobre el que recaía la responsabilidad de promover los valores del peronismo, siendo la madre modelo: abnegada, sacrificada y laboriosa.

La reproducción biológica, la social y la ideológica recaían principalmente en la madre durante el primer proceso de socialización. Ella era responsable de la reproducción de los roles sociales al entrenar a sus hijos e hijas para la vida adulta. Esta organización dio lugar a una socialización conservadora del orden social, lo que subraya la importancia de comprender cómo la educación y la instrucción contribuyen a estructurar dicho orden.

En este sentido, la escuela sirvió como un aparato de transmisión ideológica que reforzaba, mediante un universo simbólico compartido, los contenidos cívicos, morales y patrióticos del ideario peronista. Esto se evidencia en que las materias de Cultura General del Programa de Misiones para hombres y mujeres eran idénticas: Historia Argentina, Instrucción Cívica y Moral, y Religión. Un punto en común era que, mediante la enseñanza de estas materias, se pretendía instalar un universo simbólico compartido a través de contenidos específicos propios del ideario peronista, con énfasis en lo cívico, lo moral y lo patriótico.

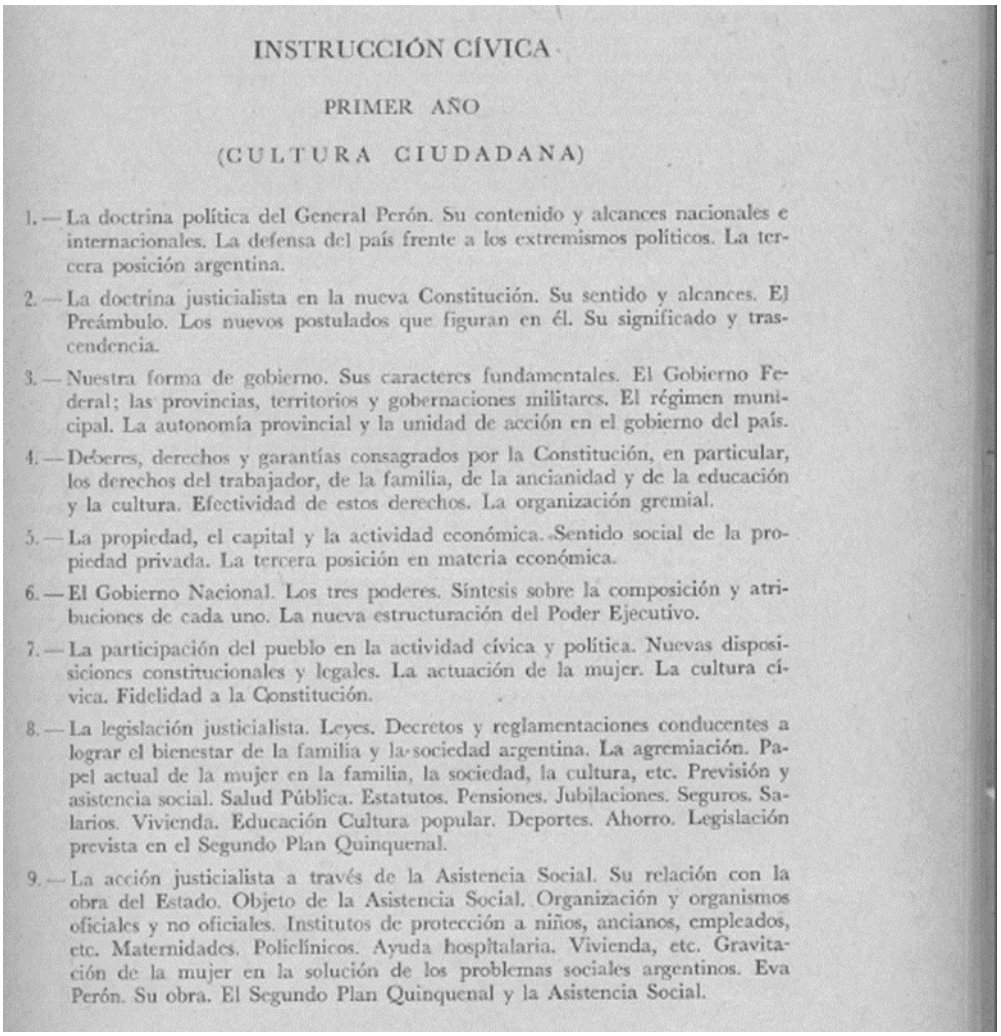
Entre las instrucciones que se establecían en el documento sobre Historia Argentina, se potenciaba la formación patriótica:

> En el presente programa su estudio se limita a la Historia Argentina porque se considera que antes de entrar en contacto con los hechos que se desarrollaron en otros escenarios, el alumno debe adquirir una noción Tan completa como le sea posible del país natal, del cual forma parte, y en cuyo engrandecimiento participará en la medida de sus energías y capacidades... Otro aporte de la Historia a la plasmación del carácter que merece mencionarse especialmente es el que ejerce desde el punto de vista Cívico y patriótico. (Ministerio de Educación de la Nación. Dirección de Enseñanza Técnica, 1955, p. 38)

Para evidenciar la instrumentalización pedagógica de estos objetivos cívicos, a continuación se presenta el Programa de Instrucción Cívica, la materia por excelencia a través de la cual se enseñaba explícitamente la Doctrina Justicialista.

Figura 12

Programa de Instrucción Cívica destinado a las Misiones Monotécnicas de Extensión Cultural y Rural y Doméstica.



INSTRUCCIÓN CÍVICA

PRIMER AÑO

(CULTURA CIUDADANA)

1. — La doctrina política del General Perón. Su contenido y alcances nacionales e internacionales. La defensa del país frente a los extremismos políticos. La tercera posición argentina.

2. — La doctrina justicialista en la nueva Constitución. Su sentido y alcances. El Preámbulo. Los nuevos postulados que figuran en él. Su significado y trascendencia.

3. — Nuestra forma de gobierno. Sus caracteres fundamentales. El Gobierno Federal; las provincias, territorios y gobernaciones militares. El régimen municipal. La autonomía provincial y la unidad de acción en el gobierno del país.

4. — Deberes, derechos y garantías consagrados por la Constitución, en particular, los derechos del trabajador, de la familia, de la ancianidad y de la educación y la cultura. Efectividad de estos derechos. La organización gremial.

5. — La propiedad, el capital y la actividad económica. Sentido social de la propiedad privada. La tercera posición en materia económica.

6. — El Gobierno Nacional. Los tres poderes. Síntesis sobre la composición y atribuciones de cada uno. La nueva estructuración del Poder Ejecutivo.

7. — La participación del pueblo en la actividad cívica y política. Nuevas disposiciones constitucionales y legales. La actuación de la mujer. La cultura cívica. Fidelidad a la Constitución.

8. — La legislación justicialista. Leyes. Decretos y reglamentaciones conducentes a lograr el bienestar de la familia y la sociedad argentina. La agremiación. Papel actual de la mujer en la familia, la sociedad, la cultura, etc. Previsión y asistencia social. Salud Pública. Estatutos. Pensiones. Jubilaciones. Seguros. Salarios. Vivienda. Educación Cultura popular. Deportes. Ahorro. Legislación prevista en el Segundo Plan Quinquenal.

9. — La acción justicialista a través de la Asistencia Social. Su relación con la obra del Estado. Objeto de la Asistencia Social. Organización y organismos oficiales y no oficiales. Institutos de protección a niños, ancianos, empleados, etc. Maternidades. Policlínicos. Ayuda hospitalaria. Vivienda, etc. Gravitación de la mujer en la solución de los problemas sociales argentinos. Eva Perón. Su obra. El Segundo Plan Quinquenal y la Asistencia Social.

Fuente: Reproducido de *Documento de Planes y Programas para las Misiones Monotécnicas y para las de Cultura Rural y Doméstica* (Ministerio de Educación de la Nación. Dirección de Enseñanza Técnica, 1955, p. 39).

La Instrucción Cívica era la materia por excelencia a través de la cual se enseñaba de manera explícita la Doctrina Justicialista, lo cual se hizo más evidente con el Segundo Plan Quinquenal. La visión promovida se basaba en los valores justicialistas que apuntaban a la formación ideológica de la niñez, la adolescencia y la familia. Justicia Social, Independencia Económica y Soberanía Política eran términos que se buscaba internalizar en los estudiantes a fin de fortalecer el ideario peronista y su visión del mundo.

En las instrucciones de enseñanza de estos contenidos se recalca que:

> Cuando se trate del momento actual, los profesores apoyarán sus conclusiones en las doctrinas expuestas por el Excmo. Señor Presidente de la República, General Perón, en sus escritos, mensajes y discursos... Cada uno de los programas de esta asignatura responde a uno de los nuevos postulados fundamentales del Preámbulo de la Constitución Justicialista y el estudio de los tres habrá de conducir a la más adecuada comprensión de la doctrina en que la Constitución se inspira. (Ministerio de Educación de la Nación. Dirección de Enseñanza Técnica, 1955)

Se buscaba fomentar el sentido de pertenencia al proyecto peronista, formar la identidad nacional de los estudiantes y animar la adhesión, generando ciudadanos dispuestos a participar activamente. La *episteme* disciplinar residía en el análisis del discurso de Perón y los documentos del peronismo como material de estudio, buscando el compromiso con lo que el movimiento refería como Ser Patriótico.

Para que este proyecto de identidad nacional y compromiso político fuera efectivo, la Doctrina Justicialista debía alcanzar los rincones más profundos del país. Por ello, resulta fundamental analizar las experiencias rescatadas sobre estas instituciones, centrando la atención en la provincia noroestina.

Misiones Monotécnicas en Jujuy

Si bien existían en la provincia centros de enseñanza técnica, como las escuelas industriales y dos universidades populares (una en San Salvador de Jujuy y otra en Tilcara), estas no eran accesibles para las personas que vivían en el interior más profundo de la provincia, debido a la distancia y la falta de transporte. Tampoco resultaba viable crear centros permanentes en lugares con matrículas ínfimas, dado el gasto material y económico que implicaba su sostenimiento.

Como solución, se consideraron las misiones monotécnicas, entendidas como un medio eficaz para llevar la enseñanza técnica a distintas localidades.

A partir de consultas en el Archivo Parlamentario de la Nación, se encontró el expediente 715-D-1947[67], que trata sobre la creación de siete misiones monotécnicas ambulantes y de extensión cultural en Jujuy. Daniel Sarmiento, Diputado de la Nación por Jujuy (Unión Cívica Radical Yrigoyenista), solicitó el 29 de julio de 1947 la creación de estos establecimientos. El proyecto fue tratado por la Comisión de Instrucción Pública de la Cámara.

En la nota de elevación del proyecto, Sarmiento solicitaba la instalación en distintas zonas de la provincia, remarcando la finalidad esencialmente práctica e inmediata de capacitación para oficios o artesanías. Se subrayaba la importancia de que se aplicaran a las actividades principales de la región en que actuaban, a fin de formar en oficios adaptados a las características de la zona:

> ARTÍCULO 1.- Créase dependiente del Ministerio de Justicia e Instrucción Pública de la Nación, siete establecimientos educacionales de capacitación técnica y cultural de artesanía, del tipo denominado “Misiones Monotécnicas Ambulantes y de Extensión Cultural”, que funcionarán con carácter transitorio, en las zonas que se mencionan de la Provincia de Jujuy, aplicadas a la especialización de los conocimientos que para cada una se indican: 2- Misiones Monotécnicas, para hilados, tejedurías y afines, con influencia en los Departamentos de Yavi, Santa Catalina, Cochinoca, Rinconada y Humahuaca;

[67] [67] Fuente: Archivo Parlamentario de la Nación, PROCEDENCIA: Diputados; COMISIÓN CABECERA: Instrucción Pública; SÍNTESIS: Sarmiento, Manuel - Creación de siete establecimientos educacionales de capacitación técnica y cultural de artesanía, del tipo denominado misiones monotécnicas ambulantes y de extensión cultural que funcionarán en la provincia de Jujuy; FECHA DE INGRESO: 1947/07/29, FECHA DE CIERRE: 1949/05/02; NÚMERO DE CAJA: 14; CANTIDAD DE PÁGINAS: 6

> 1- Misión Monotécnica aplicada a la Minería, en la región que comprende los departamentos antes citados; 1- Misión de igual tipo, aplicada a la Industria Doméstica del Cardón, Fruticultura, Apicultura y Afines, en los Departamentos de Humahuaca, Tilcara y Tumbaya; 1- Misión Monotécnica aplicada a la vitivinicultura, técnicas agrícolas y tabaco en los Departamentos de El Carmen y San Antonio; 1- Misión con conocimientos especializados en la elaboración e industrialización del hierro y afines, que funcionará en el departamento de la Capital; 1- Misión Monotécnica aplicada a la Industrialización de la Madera y Afines en los Departamentos de San Pedro, Ledesma y Santa Bárbara. (Sarmiento, 1947, p. Foja 1)

El proyecto fue aprobado parcialmente. Según consta en el *Índice General del Digesto Administrativo Contable General de la Nación* del año 1948[68] y en el Decreto 13.073 del Ministerio de Hacienda (Presupuesto General de la Nación para 1948), se detallaron las siguientes Misiones Monotécnicas para Jujuy (excluyendo la de Minería):

1. Creación, instalación y funcionamiento de una misión monotécnica de residencia transitoria (comercial) en La Quiaca.
2. Creación, instalación y funcionamiento de una misión monotécnica de residencia transitoria aplicada a la madera en San Pedro, Santa Bárbara y Ledesma.
3. Creación, instalación y funcionamiento de una misión monotécnica de residencia transitoria aplicada a la vitivinicultura y tabaco en Perico.

[68] Índice General del Digesto Administrativo Fuente: Centro de Documentación e Información del Ministerio de Economía

4. Creación, instalación y funcionamiento de una misión monotécnica de residencia transitoria aplicada al cardón en Tumbaya, Humahuaca y Tilcara.

De esta manera, se promovía la formación de artesanos hábiles en las actividades propias de las distintas regiones de la provincia.

Misión Monotécnica y de Extensión Cultural N°25

La Misión Monotécnica y de Extensión Cultural que funcionaba en la localidad de Presidente Perón, hoy conocida como ciudad Perico, tenía asignado el N°25, cuya especialidad era Carpintería. Se halló un programa de formación para este oficio.

El topónimo Presidente Perón es significativo, ya que Castillo explicaba que: “El cambio de nombres de los lugares públicos alcanzó a todo el país y al conjunto de la provincia, modificando el conjunto de las nomenclaturas. Por ejemplo, la ciudad Estación Perico, en la provincia de Jujuy, se llamó ‘Presidente Perón’” (2012, p. 6). Este autor argumenta que la propaganda y exaltación del movimiento no hacían otra cosa más que buscar legitimar el poder a partir de este sistema de símbolos, como un ejercicio más de la hegemonía peronista. Se modificaron los nombres de lugares públicos para honrar a Perón, a Eva Perón y a otros símbolos del movimiento.

Además del simbolismo, la elección de la especialidad (Carpintería) estaba ligada a que Estación Perico, ubicada en la zona de Valles de Jujuy, tenía acceso a diversas plantaciones de madera. De esta forma se promovía la actividad productiva de la región.

Enseñanza de la Carpintería

En cuanto a la enseñanza de la Carpintería el instrumento *Planes y Programas para las Misiones Monotécnicas y para las de Cultura Rural y Doméstica* (1955)

definía detalladamente los temas e instrucciones a seguir para la enseñanza de este oficio.

Temas definidos para Primer Año

Conocimiento de las herramientas como preparación y afilado de las mismas y libre ejecución de juguetes de madera.

Construcción de juguetes, útiles, muebles simples, etcétera., Aplicando a cerrado con serrucho y Sierra, cepillando de cara y de canto a escuadra, sacado de espesor y ancho, cortes curvos con Serrucho de punta y sierra, ensambles, espigado, entarugado, clavado, atornillado, chambeado, agujereado, pulido, lijado etc.

Continuar con esa ejercitación agregando empatillado de tirantes, ensambladuras de cajas y espigas, malletes con ajuste recto y en falsa escuadra, aplicaciones de madera terciada, bisagra, cierres, manijas y cerraduras en la construcción de tablas de picar carne, tabla para lavar, tableros para dibujo, repisas, toalleros, rejillas para baño, botiquines, puerta para cerco, tablas de amasar, ídem de planchar, bancos de cocina, mesas infantiles y de cocina, mesita y sillón plegadizos para jardín, hamacas perezosas, escaleras plegables, armario de cocina etc.

Temas definidos para el Segundo año

Continuar los trabajos anteriores agregando construcción de estantes para libros, fiambreras, bateas, armarios con y sin fiambrera de dos puertas, mesa para máquina de escribir, escritorios, mesas de centro, Marcos de puerta y ventana, ventana y puerta vidriera con postigo a tablero, rayos y camas para sulqui o jardinera, etc.

Aplicar teñidos de imitación, pintura, barnizado ilustre, según corresponda.

Instrucciones

Los directores debían aplicar este programa seleccionando los trabajos a realizar, y dando la gradación que corresponda. Seguido en los medios en que se contaba con maderas de la zona debería preferirse su utilización. Antes de realizar cada trabajo se entregaba a los alumnos el plano correspondiente y cuando estos eran capaces los dibujaran previamente en la clase respectiva.

El contenido detallado de la enseñanza de la Carpintería opera como un punto de convergencia entre la ideología peronista y la realidad material del hogar. La especialidad, si bien tradicionalmente masculina, se enfoca principalmente en la producción de bienes para la economía doméstica, como las tablas de amasar, las tablas de planchar, los bancos de cocina y las mesas infantiles. Esto sugiere que, para las mujeres, esta formación técnica no solo buscaba la independencia económica (Pilar justicialista) al permitir la venta de productos, sino también la eficiencia en las labores reproductivas al desarrollar herramientas para el ámbito privado. De igual forma, la instrucción de utilizar maderas de la zona y de elaborar productos por encargo refuerza el objetivo de vincular la capacitación técnica con la reactivación productiva y la autosuficiencia regional.

Por otro lado, se encontró en San Salvador una misión monotécnica que funciona actualmente.

Escuela Misión Monotécnica N° 69

Figura 13

Placa de metal ubicada en el frente de la fachada del edificio



Nota: Fotografía de autoría propia, (2015)

A fin de analizar la trayectoria histórica y la adaptabilidad institucional del modelo, se rescató el caso de una Misión Monotécnica que operó en distintas regiones de la provincia: Mina Pirquitas, Abra Pampa, Palmasola y Palpalá, según datos proporcionados por el Prof. Rafael Elías Salazar, director de la institución, a quien se entrevistó en 2015. Por entonces, trabajaba en la escuela desde 2005. La misma estaba ubicada en la Avenida Snopek S/N, en el Barrio Alto Comedero, de San Salvador de Jujuy.

En 2015 contaba con una matrícula escolar de 211 alumnos, dependía de la Secretaría de Educación del Ministerio de la Provincia, perteneciente a la Coordinación Provincial de Regímenes Especiales y Educación No Formal del Dpto. de Educación No Formal, clasificaba en el rubro de Instituciones de Formación Profesional. La función para la que había sido creada se mantuvo con los años, a

pesar de los cambios de gobierno. Funcionaba en tres turnos: turno mañana 8:00 a 11:30 hs.; turno tarde de 14:00 a 17:30 hs. y Turno Noche de 19:00 a 22:30 hs. En el turno de mañana se enseñaban los siguientes oficios: carpintería, soldadura y mecánica automotriz. En el turno de tarde: Instalaciones Sanitarias, Tapicería, Electrónica y Electricidad Domiciliaria y Construcción en el turno de noche.

Hasta el año 2015, momento en que se llevó a cabo la visita a la institución, comentaba el entrevistado que todavía llevaba la denominación de Misión Monotécnica:

> Hoy se pretende cambiar la denominación de las Misiones Monotécnicas y pasarán a llamarse Centros de Formación Profesional, ahora saldrían con resolución y homologadas, se van a unificar los contenidos, se está generando la normativa, por ejemplo, no existe una normativa para la selección del cuerpo docente, hasta el presente se hace por defensa de proyectos. (R. E. Salazar, comunicación personal, marzo de 2015).

Hoy depende de la Dirección de Educación Técnico Profesional, pertenece a Región Educativa III, lleva el nombre de Centro de Formación Profesional Misión Monotécnica y de Extensión Cultural N°69.

Breve reseña histórica de la escuela

La Misión Monotécnica y de extensión cultural N° 69 inició su itinerancia en 1954. Primero, en la localidad de Villa Concepción del Tío en la provincia de Córdoba, con la especialidad de Mecánica del Automotor, siendo el primer Director Emilio Juan Kotzian, hasta el año 1957 que inició su recorrido por diversas localidades en la misma provincia.

Según los registros del libro histórico de la institución, se trasladó a La Paz entre 1958 y 1959. Este lugar estaba situado en la pedanía de Talas, en el

departamento de San Javier de Córdoba. También estuvo en Río Ceballos desde 1960 a 1963, en ese entonces su Director fue Atilio Orlando Lamas. Luego se trasladó a la provincia de Salta, funcionó en Cafayate desde 1964 a 1973, su director fue Atilio Orlando Ávila, se instaló durante 9 años en esta provincia.

Si bien, el artículo 2° del decreto Nº 20.628/47 establecía que: “El ciclo de estudios de cada Misión se cumplirá en dos (2) años y la residencia en cada población se extenderá a periodos de igual término, renovables por resolución del Departamento de Justicia e Instrucción Pública”. Evidentemente, se prorrogaba la instalación en algunos casos.

Recién, en 1973, llegó a la provincia de Jujuy cuando la Misión se instaló en Abra Pampa desde 1973 hasta 1977, luego en Yuto durante 4 años, desde 1978 hasta 1982, cuyo director fue Pedro Celestino Pérez. Llega al Centro Mina 9 de Octubre de 1982 a 1986. Lamentablemente, no se hallaron registros que acrediten las especialidades dictadas en este lugar. Se trasladó a Mina Pirquita desde 1987 hasta 1990, siguiendo su recorrido por la provincia. Se movilizó hasta Palma Sola, donde funcionó durante 4 años, desde 1991 hasta 1995. Su director fue Manuel Raúl Castillo. Desde las Yungas se reubicó en Hipólito Yrigoyen, situada en Iturbe, Jujuy, también conocido como Distrito de Negra Muerta[69] perteneciente al Departamento de Humahuaca, un pueblo que se encuentra a más de 3300 metros de altura, que se desarrolló en su momento gracias a la llegada del tren fundado entre 1901 y 1907. Era un tramo del Ferrocarril General Belgrano[70]. “Un tipo de conectividad inclusiva

[69] Con esta denominación se pretendió inmortalizar a una mujer independentista que murió luchando por la libertad de nuestro pueblo, era mulata, su nombre era Severa.

[70] En 1994 se tomó la decisión desde los talleres centrales del Belgrano, de no reparar las vías que unían San Salvador con la Quiaca, que en temporadas de lluvia debían mantenerse por el desborde de ríos y arroyos que requerían ser constantemente reparadas. Este servicio era el que conectaba a Argentina con Bolivia, dicha decisión afectó a las comunidades jujeñas que se hallaban ubicadas a lo largo de la vía férrea.

encarnada por los ferrocarriles y por la época en que las empresas estatales proveían servicios no reductibles a la búsqueda de ganancias" (Gordillo, 2018, p. 215). Hoy, es un pueblo de paso, para llegar a Iruya, un destino de gran atractivo turístico de la provincia de Salta. La Misión funcionó en este paraje desde 1996 a 1998. Llega a Palpalá recién en el año 1999 hasta 2002, luego se trasladó al Carmen desde 2002 a 2007 y su último destino fue Alto Comedero desde 2008 a la actualidad, lugar donde quedó enclavada la institución.

En cuanto a los requisitos de ingreso, el Director en una entrevista comentó lo siguiente: "Según lo que leí en los documentos que ya no están, que eran la parte histórica pero que producto de la falta de espacio se fueron perdiendo o dañando, le puedo decir que en cuanto al ingreso, en el año 55 los primeros requisitos que se pedían eran 4° grado, entonces le daban 1° y 2° año a los chicos que ingresaban con la edad de 12 o 13 años, después eso fue cambiando. Entonces, cuando ingresaban con 4º grado y le daban dos años del nivel secundario, tenían un espacio curricular para cada año y era como decir un segundo año a nivel de escuela técnica".

Este dato permite deducir cómo las Misiones Monotécnicas funcionaban en un punto intermedio entre la escuela primaria y la técnica, de este modo se llenaba un vacío formativo en zonas con escaso acceso a estudios del nivel secundario formal. Continuando con la entrevista: "Desde 1974 comenzamos a pedir a los chicos que querían concurrir a esta escuela que tuvieran el 7.º grado aprobado, entonces los chicos entraban con 12, 13 o 14 años y acá en la escuela hacían 1.º y 2.º año y luego podían hacer una articulación con alguna escuela técnica o con cualquier secundaria". Puede verse cómo, progresivamente, se fue corriendo el prerrequisito para el ingreso a 7° grado. Más allá de dicha modificación, el rol que terminaron desempeñando estas escuelas, por lo menos, a partir de este relato, funcionaba como un puente articulador

para la continuidad educativa de aquellos estudiantes que vivían en contexto periféricos de Jujuy, desgranados del sistema educativo formal o en otros casos desertores que por diversos motivos, estaban excluidos del SEN y del incipiente sistema productivo.

El relato del director termina con la narración del momento en que la modalidad desaparece: “Y por el año 2003, se deja de implementar esta modalidad que tenía la monotécnica de dos años de secundaria por la sencilla razón de que empieza a ser obligatorio en nivel secundario por lo que el chico se veía obligado a buscar una terminalidad de secundaria completa, es por eso que entre el 2003 y 2004 se suprime esta modalidad de dictar hasta el segundo año. Entonces la escuela pasa a ser de formación profesional para Jóvenes y Adultos a partir del año pasado no trabajamos con menores de edad o adolescentes sino, solo con mayores de 18 años” (R. E. Salazar, comunicación personal, 20 de julio de 2015).

La misión N° 69, al igual que el modelo original, se vio obligada a adaptarse o reconvertirse luego de la Ley Federal y, posteriormente, con la sanción de la Ley de Educación Nacional de 2006. Debió redefinir su población objetivo, pasando a trabajar con adultos, y, con ello, dejó de cumplir el rol social y pedagógico de contención y articulación para adolescentes en contextos periféricos que había desempeñado históricamente.

La necesidad de una mirada comparativa se impone al observar la mutación de la Misión N° 69. Si el modelo itinerante fue la respuesta del peronismo para llevar la ideología y la técnica a las áreas rurales y periféricas, resulta fundamental contrastarlo con el caso de una institución anclada a la gran industria.

Escuela de Capacitación Obrera de la Nación N° 218

Esta escuela inició sus actividades de manera muy precaria dentro del complejo siderúrgico, en un espacio improvisado y acondicionado en el lugar donde estaban los vestuarios del personal obrero de Altos H. Zapla.

> Los roperos metálicos existentes hicieron de separadores para conformar dos aulas. Muchos de los trabajadores del lugar aspiraban a cursar el ciclo secundario, potenciando con ello la creación del ciclo básico en 1°, 2° y 3° año, los cuales funcionaban en el turno mañana y en horas de la noche para los trabajadores de los horarios diurnos. Luego se agregó el ciclo superior, llegando a establecer un plan de estudios de ocho años hasta su modificación. **(**Montalvetti, 2008, p. 359)

Preparó a obreros calificados en esas condiciones y en dicho espacio durante aproximadamente un año; luego, la trasladaron a las oficinas de Administración de Altos Hornos Zapla. Dicho edificio aún existe y allí funciona la Escuela Carmen A. de Naverán; en ese lugar permaneció hasta 1963.

El primer director de la Escuela de Capacitación N° 218 de Palpalá fue el ingeniero Miguel Ángel Nicodemo. El plantel docente estaba integrado, en su mayoría, por técnicos e ingenieros que desarrollaban sus labores profesionales en Altos Hornos Zapla, con un sólido conocimiento práctico, fruto de la experiencia y la pericia adquiridas en la fábrica. Su población escolar estaba compuesta, fundamentalmente, por obreros de dicha empresa, quienes cursaban las carreras aprobadas por la Comisión Nacional de Aprendizaje y Orientación Profesional (en adelante, CNAOP).

La dependencia de la CNAOP definía la naturaleza de la Escuela N° 218 como un apéndice clave del aparato industrial y estatal peronista. La Comisión, creada por Decreto 14.538 el 3 de junio de 1944 durante el gobierno de facto, funcionó primero

como un ente autárquico. Las relaciones con el Poder Ejecutivo Nacional se llevaban adelante a través de la Secretaría de Trabajo y Previsión, a cargo de Perón en ese momento. En cuanto a la constitución de dicha comisión, esta estaba integrada por representantes del sector obrero y de empresarios.

En el caso de la Escuela de Capacitación Obrera de la Nación N° 218, de Palpalá, en el acta inaugural presentada más adelante pueden verse plasmadas las firmas de representantes de los sectores mencionados, como el delegado de la C.G.T., autoridades del Complejo Siderúrgico, representantes de la Cámara de Comercio y obreros.

Se destaca que, bajo la dependencia de esta Comisión, se crea la Dirección General de Aprendizaje y Trabajo de Menores. Este decreto establecía como responsable principal al Estado, encargado de la vigilancia, contralor y dirección tanto del trabajo como del aprendizaje de menores (entre 14 a 18 años de edad).

En el Repositorio documental de la Biblioteca Nacional de Maestros[71] se accedió al documento denominado *Fines y Detalles de las Escuelas de la Comisión Nacional de Aprendizaje y Orientación Profesional. Especialidades y Ubicación* (1957). En este ejemplar consta que en Altos Hornos de Zapla, en la localidad de Palpalá (Jujuy), funcionaba la Escuela de Capacitación Obrera de la Nación N° 218, dependiente de la Comisión Nacional de Aprendizaje y Orientación Profesional[72]. Allí

[71] Se puede acceder al documento completo en el siguiente sitio donde se detallan las escuelas de la CNAOP según especialidades y provincias: http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL004706.pdf

[72] Comisión Nacional de Aprendizaje y Orientación Profesional en adelante CNAOP, esta permitió la expansión de la enseñanza técnica. “Según datos de algunas fuentes y trabajos dedicados al tema, alrededor del 50% o más del crecimiento de la matrícula técnica entre los años 1945 y 1955 correspondió a los establecimientos de la CNAOP” (Tedesco, Educación e industrialización en la Argentina, 1978, pág. 19) Tedesco (1978) menciona los textos de David Wiñar, *Poder político y educación. El peronismo y la Comisión Nacional de Aprendizaje y Orientación Profesional*, Instituto Di Tella-CIE, Buenos Aires, 1970; de Pedro D. Weinberg, *La enseñanza técnica industrial en la Argentina 1936-1965,* Instituto Di Tella-CIE, Buenos Aires, 1967 como trabajos serios dedicados al estudio de la temática mencionada

se dictaban las siguientes especialidades: “Ajustaje Mecánico –Instalaciones Eléctricas –Mecánica del Automotor a Explosión – Siderurgia –Tornería Mecánica” (CNAOP, 1957, p. 45).

El principal motivo de la apertura del establecimiento se debió a “la necesidad de formar personal idóneo luego de la creación de ‘Altos Hornos Zapla’” (Montalvetti, 2008, p. 361).

En cuanto a la CNAOP, cabe señalar que primero funcionó como un ente autárquico, creado por el Decreto 14.538 del 3 de junio de 1944, durante el gobierno de facto. Las relaciones con el Poder Ejecutivo Nacional se llevaban adelante a través de la Secretaría de Trabajo y Previsión, a cargo de Perón en ese momento.

Según consta en el documento de la CNAOP (1957), las escuelas de capacitación obrera tenían las siguientes características, estaban destinadas a:

> Menores ayudantes obreros y obreros mayores de 18 años, que deseen ampliar, completar o perfeccionar sus conocimientos técnicos y su cultura general.
>
> > Es requisito indispensable para el ingreso, la certificación del desempeño en un oficio similar al de la especialidad que se propone estudiar. El plan de estudios comprende 20 horas semanales, en horas nocturnas, o las que mejor cumplimentaren las características industriales y ambientales de la zona. (CNAOP, 1957, pp. 4-5)

Era una figura legal intermedia creada para proteger a aquellos jóvenes que aún no habían tenido acceso a una educación técnica formal. Según el Art. 2.º Ley 12921/46, se consideraba menor ayudante obrero a “todos aquellos que trabajen, previa autorización de la Comisión Nacional de Aprendizaje y Orientación Profesional,

sin estar sometidos a un régimen organizado de aprendizaje" (Congreso de la Nación Argentina, 1946). Por lo tanto, no había reglas ni objetivos pedagógicos definidos.

La misma ley, en el artículo 28, establecía que los menores ayudantes obreros de menos de 16 años que no tengan la escuela primaria completa aprobada tenían la obligación de concurrir en el turno que les quedaba libre a una escuela primaria; los que tenían el sexto grado aprobado debían concurrir obligatoriamente a una escuela profesional complementaria. De este modo, se fue reglamentando el aprendizaje en contextos industriales, a la vez que se fue reglamentando el trabajo de menores.

Era una forma de ordenar el ingreso temprano al mundo del trabajo y consolidar la presencia del Estado en el mundo laboral, que incluía el trabajo de menores, a la vez que se establecían mecanismos de autorización con una férrea supervisión.

Desde 1945 regía el Decreto 32.412 del Régimen de salario para el trabajo de menores que establecía que todo menor ayudante obrero que trabajara en esa categoría percibiría:

a) Los de 14 a 16 años, no menos del cincuenta por ciento (50%) de lo que gana el peón en la industria respectiva en la Capital Federal, la Provincia o el Territorio donde trabaja. En ningún caso, el salario-hora podrá ser inferior a veinte centavos de moneda nacional ($0.20 m/n). b) Los de dieciséis a dieciocho años, no menor del setenta por ciento (70%) de lo que gana el peón en la industria respectiva, en la Capital Federal, Provincia o Territorio donde trabaja. En ningún caso el salario- hora podrá ser inferior a veinticinco centavos moneda nacional ($ 0.25 m/n). Contaban con vacaciones pagas; las mismas no podían ser inferiores a 15 días, no debiendo efectuar ningún trabajo para sí o para otros; en caso contrario, perdían el derecho a la remuneración.

Contaban con vacaciones pagas; las mismas no podían ser inferiores a 15 días, no debiendo efectuar ningún trabajo para sí o para otros; en caso contrario, perdían el derecho a la remuneración.

Siguiendo a Puiggrós y Bernetti (1993), conviene aclarar que, aunque se los consideraba a los menores como a obreros adultos en cuanto a deberes y derechos, se los exceptuaba de labores nocturnas y de trabajar en industrias consideradas insalubres y/o que afectaran la moralidad.

Surge de los documentos la noción de aprendiz, este a la vez que trabajador era alumno, debiendo cumplir con normas de la producción, a quien además debía educarse. Puiggrós (1993) señalaba que este era un término clave en la legislación italiana de la década de 1930. La autora menciona a Florencio Giorgio de Semo quien señalaba que:

> La relación de aprendizaje tiene características contractuales especiales entre las cuales destaca la obligación de adscribir al aprendiz a la categoría de trabajador, lo cual hace que el dador deba retribuirle lo que le corresponde y no puede tomar la forma de distribución a destajo. (Puiggrós y Bernetti, 1993, p. 267)

Este conjunto de normativas ilustra el complejo equilibrio entre las políticas educativas y laborales del peronismo. El Estado buscaba aunar los acuerdos sociales, respondiendo a las necesidades de los trabajadores y, a la vez, satisfaciendo las demandas del aparato productivo nacional. En este sistema, mientras se garantizaban derechos, también se le exigían obligaciones al aprendiz.

Requisitos para el ingreso a las Escuelas de la CNAOP

Los requisitos de ingreso a estas escuelas, claves para la implementación del modelo, estaban establecidos en el Art. 242 del decreto mencionado:

Para ingresar en las escuelas dependientes de la Comisión Nacional de Aprendizaje y Orientación Profesional, el aspirante debía presentar ante la autoridad competente, la solicitud de ingreso acompañado de la correspondiente documentación. En el art. 243 se puntualizaba que para ingresar en las Escuelas Fábricas y de Aprendizaje se requería lo siguiente: a) Tener aprobado el sexto (6to) grado o la quinta (5°) sección de las escuelas para adultos. b) Presentar certificado de vacunación antivariólica. c) Presentar Cédula de Identidad o en su defecto el certificado provisorio donde conste el trámite de la misma.

Nuevamente se ve aquí la alianza entre la escuela y el sistema sanitario. En nuestro país, el foco ya se centraba en la vacunación antivariólica para el ingreso al sistema educativo desde finales del siglo XIX hasta mediados del siglo XX. “La viruela, peligrosa y contagiosa enfermedad epidémica, fue erradicada gracias a la expansión de la inmunidad obligatoria. La escuela pública fue un ámbito propicio para difundir el credo higiénico y la cultura sanitaria de sus alumnas y alumnos” (Di Liscia, 2021, p. 1).

El Estado implementó mecanismos de control y de selección profesional que complementaban los requisitos básicos. En el art. 248 del Decreto 32.412 se establecía que los alumnos inscriptos para ingreso en las Escuelas Fábricas, de Aprendizaje y Medio Turno, debían someterse a exámenes Psicofísicos y Psicotécnicos que estaban a cargo del Instituto Psicotécnico y de Orientación Profesional, en la forma y fecha que la Comisión Nacional lo determinaba.

Esta política se enmarca en un contexto de auge de las ciencias aplicadas, tal como lo afirma Lescano (2022): El auge de los saberes ligados a la orientación y selección profesional en Argentina tuvo lugar en el marco de los gobiernos peronistas,

contexto en el cual la orientación profesional fue incorporada a la constitución de 1949 (Lescano, 2022, p. 1).

En contraste con estos mecanismos de selección, se garantizaba la inclusión social mediante la entrega gratuita de uniformes, herramientas, instrumentos y libros de texto. De esta manera, Di Tella (2004) explica que el crecimiento de las modalidades técnicas en la órbita de la CNAOP abrió la incorporación de sectores populares a la educación media.

> El discurso peronista promovía la creación de un sujeto que «supiera hacer, más que decir» y esto era lo que contraponía fuertemente a la UON con la tradicional Facultad de Ingeniería de la UBA, cuyos programas de enseñanza no eran suficientes para formar especialistas que motorizaran la industrialización del país, sumándose el hecho de que sólo accedía a esos estudios una muy pequeña parte de la población. (Di Tella, 2004, p. 130)

Figura 14

Libros de texto y herramientas entregados a los alumnos de la CNAOP.



Nota. Imagen extraída del Blog Archivo Histórico de la Escuela Normal de Quilmes "Silvia Manuela Gorleri" (Gail, 2020).

Con la entrega gratuita de los elementos básicos se garantizaba la inclusión de sectores históricamente postergados, facilitando el acceso a la formación técnica.

Breve reseña de la Escuela de Capacitación Obrera de la Nación N°218

La escuela fue pasando por diversas denominaciones hasta finalmente convertirse en Escuela de Educación Técnica N°1 General Savio, por iniciativa del Gral. Savio y el Gral. Pío Martijena, entre otros.

En el complejo siderúrgico Altos Hornos Zapla, bajo el nombre de Escuela de Capacitación Obrera Nº 218, nació esta institución con el objeto de atender los grandes problemas pedagógicos brindando una propuesta educativa que combine la

educación del espíritu, la instrucción para el trabajo, la vinculación con la realidad circundante y la formación del hombre para la Nación (Jenefes, 2008, p. 2). Lo espiritual, lo moral y lo patriótico aparecen en distintos discursos de la época.

Se pudo acceder al patrimonio material de la escuela mediante los libros de actas, fotografías, circulares, reglamentos y otra documentación hallada, que sirvieron de apoyo para enriquecer el relato.

Estos forman parte del patrimonio material de la escuela. Al respecto, un estudio de Sacchetto (1986) denominado *El objeto informador* reconoce los materiales de una escuela como objetos-huella que "cuentan muchas cosas de nosotros, y su evocación y descifrado nos acerca al encuentro con el origen de nuestros modos de pensar y de sentir, es decir, con las huellas de nuestra propia cultura, la que nos otorga identidad" (p. 27). El libro de actas hallado fue, justamente, uno de los objetos informantes en este caso.

Las actas constituyen, junto con la práctica pedagógica o de enseñanza, las demás funciones que hacen a la tarea docente. La práctica docente[73], término acuñado por Achilli (1998), incluye mucho más que simplemente enseñar. Elsie Rockwell (1992), por su parte, lo denominará como trabajo extra enseñanza, que además juega un papel importante en la construcción social que se hace de la escuela. En estos libros de actas se registran las actividades de las escuelas y pertenecen a la dimensión administrativa, de la que el profesor también toma parte.

[73] Achili (1998) desarrolla el concepto de práctica docente y la define como: (…) el trabajo que el maestro desarrolla cotidianamente en determinadas y concretas condiciones sociales, históricas e institucionales, adquiriendo una significación tanto para la sociedad como para el propio maestro. Trabajo que, si bien está definido en su significación social y particular por la práctica pedagógica, va mucho más allá de ella al involucrar una compleja red de actividades y relaciones que la traspasa, las que no pueden dejar de considerarse si se intenta conocer la realidad objetiva vivida por el docente (Achili, 1988, p. 10).

Esta institución escolar cuenta con un acervo documental muy rico; sin embargo, no se encontraron actas del período 1946-1955, salvo el acta inaugural, dado que el gobierno militar que destituyó al peronismo hizo desaparecer todo material relacionado con el movimiento. Este hecho provocó la pérdida de una gran cantidad de documentos, lo que constituyó un obstáculo significativo para el estudio detallado de la institución.

Además, la escuela no cuenta con un archivo. “La vulnerabilidad de los archivos, bibliotecas o hemerotecas es generalizada; más aún, los repositorios documentales ligados al patrimonio escolar son prácticamente inexistentes, situación que excede la realidad argentina[74]” (Vidal y Silva, 2013, como se citó en Vismara et al., 2016, p. 184) . Sería interesante para Jujuy impulsar proyectos de revalorización del patrimonio documental en las instituciones escolares, promoviendo a nivel provincial una ley de protección de archivos escolares, que podría empezar por las escuelas centenarias, además de pensar en proyectos de protección de archivos privados.

El acta hallada cobra un valor incalculable al ser el único registro documental de la etapa fundacional, producida con la finalidad de documentar el acto inaugural de la institución. El libro de actas estaba guardado celosamente por el Prof. Vargas, quien muy amablemente me acercó esta reliquia a la biblioteca cuando le comenté sobre la investigación que estaba realizando.

[74] Si bien, existe una Ley, presentada por el senador Daniel Filmus en el año 2011, que posteriormente se constituye como la primera norma especializada y complementaria de la Ley de Educación Nacional 26.206, a través de la cual se crea el Sistema Nacional de Bibliotecas Escolares y Unidades de Información Educativas, creado a partir de la LEY Nº 26.917, cuando se realizó el trabajo de campo de la presente tesis, recorriendo las escuelas, se pudo verificar que la realidad de bibliotecas, archivos y museos escolares es deplorable, en muchos casos aparecía la frase “quemamos parte de la biblioteca porque creció la matrícula y había que hacer lugar”, si algunos documentos se conservan es por iniciativa de docentes y directores.

En Foja 1 de dicho libro, en la parte superior de la hoja, figura el sello de la Escuela de Capacitación Obrera, debajo se puede leer la siguiente leyenda, subrayada:

Comisión Nacional de Aprendizaje y Orientación Profesional Escuela de Capacitación N° 218. LIBRO DE ACTAS PARA ACTOS ESCOLARES

Debajo, otro sello que dice: Ministerio de Educación de la Nación. Comisión Nacional de Aprendizaje y Orientación Profesional y el nombre de la Escuela, escritos a máquina. Luego, escrito con lapicera, figura el nombre de la *Escuela Nacional de Educación Técnica N° 1, de Palpalá, Jujuy, General Savio*. En letra más grande, y escrito sobre un trozo de papel cuadriculado, se lee: *Acta. N°11-702. Bs.As. 27/05/55 - Exp. N° 66256/55.*

La identidad de la escuela está ligada con el padre de la siderurgia, Nicolás Manuel Savio. De hecho, en la biblioteca, en una estantería con puertas de vidrio y madera, se conserva el libro *En memoria del General de División D. Manuel N. Savio*. Al iniciar el trabajo de escaneo del material, la bibliotecaria comenta: *«Vea, tengo una perlita aquí». Está el libro del general Savio que usamos en los actos conmemorativos de la Escuela. Está bien cuidadito. ¿sabe quién fue Savio, no? A él le debemos la Escuela y Palpalá*. Expresiones como esta última son constantes: se vincula la existencia de Palpalá con la creación del Polo siderúrgico A.H.Z.

Esta memoria social y el mito fundacional de Zapla contrastan fuertemente con la evidencia histórica. Al ahondar en la historia de Palpalá, varios estudios (Sica, 1992; Dougherty, 1974; Infante, 1981) atestiguan que la zona tiene orígenes pre-hispánicos. Por ejemplo, Sica (1992) analiza el caso de la etnia Paipaya en el Siglo XVII, y Bernard Dougherty (1974) afirma que Palpalá se erigió como un asentamiento decididamente marginal para los portadores de la Cultura San Francisco. La cronología de Palpalá

(corte para ladrillos), según el autor, estaría entre los siglos III y VI. Félix Infante (1981) también da cuenta de la existencia de población de orígenes pre-hispánicos.

Como puede apreciarse, la existencia de habitantes en la localidad de Palpalá data de tiempos pre-hispánicos, sin embargo, para sus pobladores y tomando por caso lo comentado por la bibliotecaria, Palpalá nace con Zapla[75] . Cuando se realizó el trabajo de campo del presente estudio, fue posible observar en sus edificios, monumentos, murales, plazas, etc., la nostalgia por A.H.Z. Aparece constantemente en la memoria institucional y social un imaginario que vincula el origen de la ciudad con la fábrica.

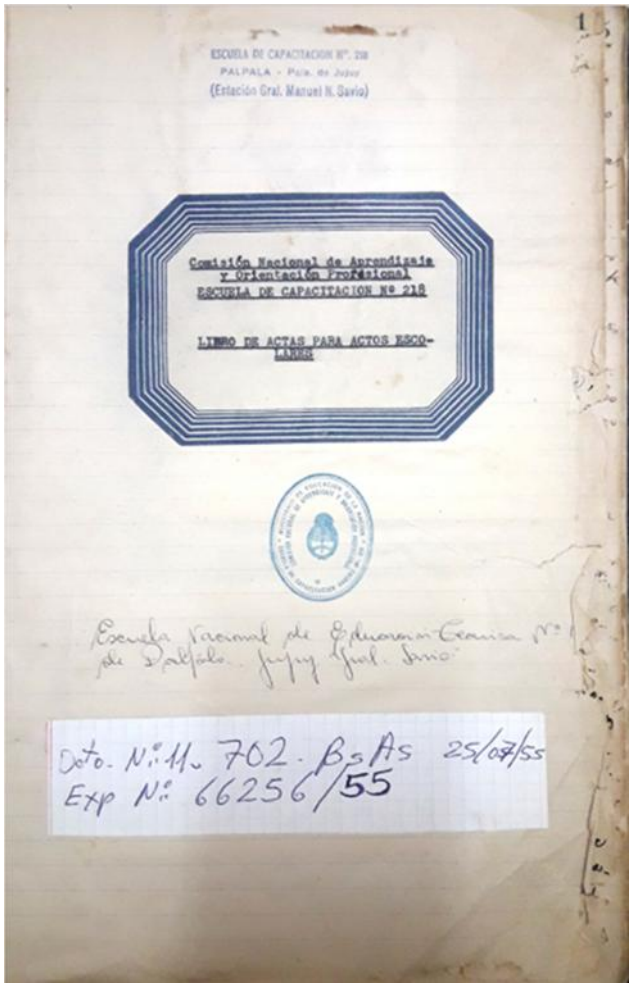
Acta de inauguración de la Escuela en diciembre de 1954

A continuación, se puede ver la imagen de la foja 1 del libro de actas de la Escuela de Capacitación N° 218, a la que se hizo mención más arriba.

Figura 15

Acta de inauguración de la Escuela de Capacitación Obrera N° 218.

[75] Una reflexión similar la realizan Ferreiro et al. en un escrito titulado «Y al principio fue la fábrica». Una aproximación a la problemática de la identidad sociocultural en Palpalá (1992).



Nota. Foto de Foja 1, libro de Actas de Escuela de Capacitación. Fuente: Biblioteca de la Escuela Técnica N°1 - General Savio.

Muy pocas fojas del libro de actas dan cuenta de la Escuela y su funcionamiento desde diciembre de 1954 hasta julio de 1955. En la foja 2 pegaron un recorte donde data la fecha, resolución y número de expediente de creación de dos escuelas dependientes de la CNAOP, una en Maimará y otra en Palpalá. El documento decía lo siguiente:

> RESOLUCIÓN N° 2759-P/54- Expte. M. 51.480. CNAOP/54- Buenos Aires. 3-12-1954.
>
> 1_ Créase la Escuela Fábrica N° 217, que funcionará con internado en la localidad de MAIMARÁ (Provincia de Jujuy) con la especialidad MECÁNICA RURAL. N° 82* 10 DE DICIEMBRE DE 1954 2°_ Asígnase funciones de

Director Organizador de dicho establecimiento, al Jefe General de Taller de 1° Don LUIS PEDRO ANTONIO FRANCISCO MADEO de la Escuela Fábrica N° 32. 3°_ Créase la Escuela de Capacitación N° 218 a funcionar en la localidad de PALPALÁ (Provincia de Jujuy) con las siguientes especialidades: TORNERÍA MECÁNICA Y AJUSTAJE MECÁNICO (División Mixta), MECÁNICA DEL AUTOMOTOR A EXPLOSIÓN e INSTALACIONES ELÉCTRICAS.

Según esta fuente, se creó en el año 1954. El acto de inauguración se realizó en el edificio de la Escuela N° 34. A continuación, la fotografía, que estaba pegada también en la foja 2 del libro de acta.

Figura 16

Acto de inauguración de la Escuela de Capacitación Obrera N° 218 en la Escuela Nacional N° 34



Fuente: Archivo de la Escuela de Educación Técnica N°1 General Savio

Si procedemos a descongelar la imagen, es posible observar los siguientes elementos:

Pose: Hombres parados escuchando atentamente la lectura que realiza uno de ellos, quien, por su vestimenta, ostenta un puesto jerárquico.

Escenario: Escuela Nacional 34.

Lugar donde están las personas: Un aula de la institución donde es posible observar un pizarrón que ocupa gran parte de la pared y arriba del mismo, dos fotografías, una de Perón, presidente de la Nación y otra de su mujer y ex primera dama, Eva Perón, con su clásico rodete. Se observa allí la iconografía peronista presente en las aulas. Las fotografías formaban parte de las políticas de imágenes y a través de estas se buscaba generar identidad desde el peronismo. “La presencia de los retratos del Presidente y la Primera Dama se instauraba como una característica de las políticas culturales peronistas. El culto a la personalidad de éstos fue uno de los factores más relevantes de su imaginario político (Lonardi, 2010, p. 4)”, además de la obligatoriedad de exhibir sus retratos en las aulas.

¿Quiénes son, los que aparecen en la foto? Puede inferirse que quien lee al auditorio es el nuevo director, Nicodemo, por el Acta N° 1 que figura en el folio 3 y que, además, está escrita dos veces. En la primera versión se menciona al Sr. Delegado Regional de la C.G.T. D. Ramón Raúl Valenzuela, que en la segunda vez que se escribe el acta no aparece en el cuerpo del escrito, pero sí figura como uno de los abajo firmantes. A continuación, se transcribe el acta N°2, que figura en foja N°5 donde sólo se omite al Delegado Regional y se subsanan errores de escritura del Acta N°1:

> En Palpalá, Provincia de Jujuy, a los 6 días del mes de Junio de 1955, en el local de la Escuela Nacional N°34, siendo las 18 horas, contando con la presencia del Señor Director del Establecimiento Altos Hornos Zapla Teniente Coronel D. Armando P.P Martijena, del señor Jefe del Servicio de Fabricación Mayor D. Luciano E. Romanutti, del Sr. 2° Jefe del Servicio de Fabricación Capitán D. Felipe José Moragano, de los señores profesores Rafael Abud,

Alfredo J.Bohé, Eduardo S. Perri y Manuel A. Soler, del Señor Presidente de la Comisión Municipalidad D. Agustín N. Molina, del Señor Delegado Regional D. Ramón R. Valenzuela, de Representantes de Comercio, de Entidades Sociales y Culturales, de Jefes y Empleados de Altos Hornos Zapla y de vecinos de la localidad y teniendo en cuenta:

1°) Que por Resolución N° 2754- 7/54, expediente G- 51480. CNAOP/54, Buenos Aires 3-2-54, créase la Escuela de Capacitación N°218, a funcionar en la localidad de Palpalá (Prov. de Jujuy), con las siguientes especialidades: Tornería Mecánica y Ajustaje Mecánico (División Mixta), Mecánica de Automotores a Explosión e Instalaciones Eléctricas; 2°) Que, por disposición de la Superioridad, está autorizada para ello, en nombre de la comisión Nacional de Aprendizaje y Orientación Profesional, el Ingeniero Miguel Ángel Nicodemo, Director Organizador, procede a la inauguración de la Escuela de Capacitación N° 218 y se declara iniciado el curso lectivo del presente año.

Como constancia de este acto, los asistentes del mismo firman de conformidad.

Figura 17

Asistentes al acto de inauguración de la Escuela de Capacitación Obrera N° 218



Fuente: Archivo de la Escuela de Educación Técnica N°1 General Savio

Si procedemos a descongelar la imagen, es posible observar los siguientes elementos:

- Pose: Hombres, en su mayoría, salvo una mujer que se cuela en el sitio, todos están sentados escuchando.
- Escenario: Escuela Nacional 34.
- Lugar donde están las personas: Es un aula escolar. Esto se infiere por el tipo de mobiliario: los pupitres se encuentran ubicados uno detrás de otro. En el Registro de Entrevista N°3, segmento 13, un ex habitante de la Mina 9 de Octubre cuenta: Una vez fue el Coronel Romanutti, Director de Altos Hornos Zapla y reunió a todos los padres ahí en la escuelita, yo estaba bien ahí, ya habían viviendas nuevas, entonces ahí dijo que todos los chicos que terminen el sexto grado van a ir a estudiar, los varones en la Escuela de Capacitación de acá de Palpalá (que es la Escuela Técnica) ahí se van a recibir y luego se los va a becar y enviar a Alemania o a otros países, para que puedan superar conocimientos con respecto a los aceros, “internos van a ser, van a ir el lunes y van a regresar el viernes a la noche”.

Este dato sobre un posible internado no registrado en el Acta inaugural lleva a la búsqueda de nueva documentación. Revisando nuevamente las carpetas y cajas que estaban en la biblioteca de la hoy Escuela Técnica N°1 General Savio, se halló un documento del año 1955 que establece la creación de nuevos establecimientos de enseñanza secundaria. Esta escuela pasó a denominarse Escuela Industrial de Minería de la Nación (ver Decreto original en Apéndice II).

Allí figura el presupuesto para la creación y sostenimiento del internado. Lamentablemente, una vez que se produce el Golpe del 55 con la Revolución Libertadora, el proyecto no tuvo continuidad, dado que el nuevo gobierno interventor anula las modificaciones realizadas por el peronismo.

Escuela profesional de mujeres N° 13

La iniciativa para la creación de una Escuela Profesional para mujeres en Palpalá se formalizó el 18 de enero de 1954, cuando el Ministerio de Gobierno, Justicia, Salud Pública y Educación dio entrada al Expediente No. 978, Letra: V, Folio n° 266 (Archivo Histórico de Educación [AHE], 1954).

Este trámite había sido impulsado por vecinos de Palpalá a través de una nota dirigida al gobernador Jorge Villafañe el 10 de enero de ese año. El pedido se basaba en la existencia de un listado anexo de cincuenta y ocho aspirantes, lo cual justificaba la inmediata apertura de la escuela, proponiéndose iniciar con el curso de Corte y Confección, el oficio de mayor demanda social en la localidad.

La nota no solo articulaba una necesidad educativa, sino que resaltaba dos dimensiones cruciales para su aprobación: la social y la económica (AHE, Exte. 978, Fojas 3-4, 1954). Desde el ámbito social, los firmantes apelaban a la seguridad, buscando liberar a sus hijas "de las incertidumbres y peligro de los largos viajes a otros lugares" para formarse. Desde la perspectiva económica, se enfatizaba la

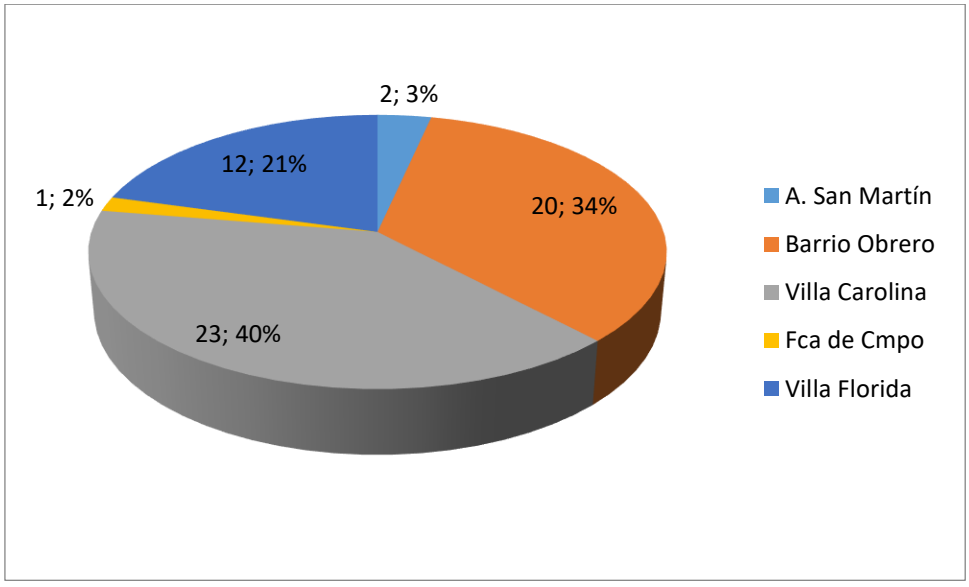
oportunidad de que las mujeres adquirieran conocimientos que les permitieran "defender la economía familiar". Ambos argumentos se enmarcaban, como era común en la época, en una alabanza a la doctrina Justicialista del General Perón y Eva Perón, un factor que potenciaba la consideración favorable del pedido.

El listado de aspirantes a alumnas era en sí mismo una herramienta de diagnóstico. El relevamiento demográfico demostró la existencia de una amplia franja etaria, con mujeres que oscilaban entre los 13 y 37 años de edad. Este dato permitió inferir que la escuela no solo atendería la necesidad de formación básica de adolescentes, sino también la demanda de mujeres adultas que requerían capacitación profesional.

En cuanto a su procedencia, todas las aspirantes residían en los barrios que se articularon en torno a la fábrica de Altos Hornos Zapla: Villa Florida y Barrio Obrero (este último también denominado Barrio del Empleado, según entrevista N° 5). Esto evidencia que la iniciativa formaba parte de un proceso más amplio de estructuración social y urbana directamente vinculado al polo industrial.

Figura 18

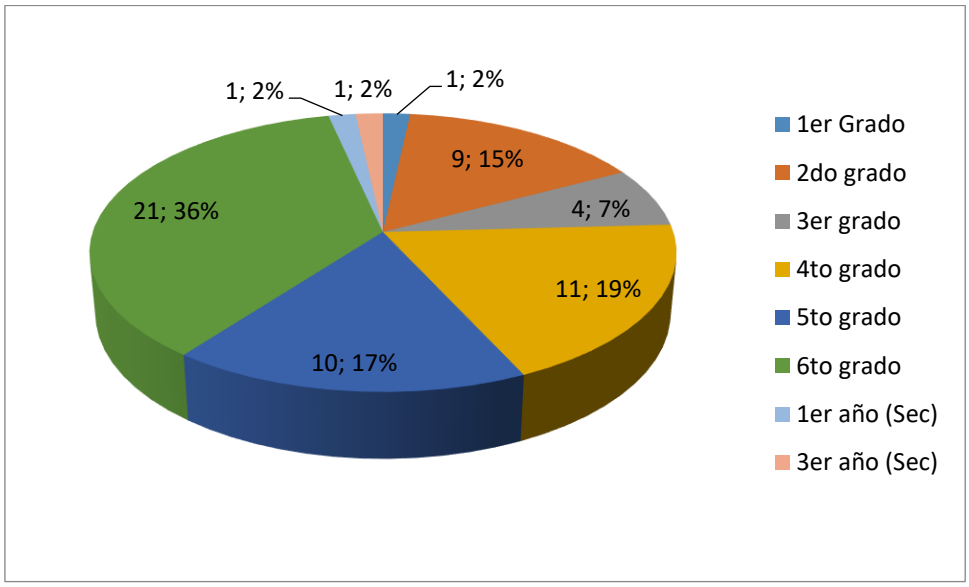
Barrios de procedencia de las aspirantes



El análisis de la escolaridad de estas aspirantes (aunque el cuadro completo se remita al Apéndice III) demostró que la mayoría sabía leer y escribir, siendo el 19% con 4.º grado y el 36% con 6.º grado aprobados, lo que facilitaría el aprendizaje de la especialidad.

Figura 19

Nivel de escolaridad



El proceso administrativo continuó su curso en enero y marzo de 1954. Tras la elevación del pedido, la Dirección General de Enseñanza ordenó un Censo Escolar en la localidad para ratificar la necesidad. Este censo, realizado por un Inspector de Zona, arrojó las siguientes conclusiones el 18 de marzo de 1954 (AHE, Exte. 978, 1954):

- Interés ratificado: Se constató la existencia de 48 señoritas (un número ligeramente menor a la inicial) interesadas en el curso de Corte y Confección.
- Capacidad de aprendizaje: Se confirmó que la mayoría sabía leer y escribir y que gran parte tenía el 4°, 5° o 6° grado aprobado, lo que se consideró suficiente para la especialización.
- Problema logístico resuelto: Aunque inicialmente no se encontró un local, la gestión posterior de la Srta. Cristina Solís identificó un salón de madera (6m. x

4m., con baño) propiedad del Sr. Juan Schufert, disponible para arrendar por $150 mensuales.

- Justificación industrial: Se argumentó que la escuela satisfaría una "gran necesidad práctica en el centro industrial jujeño que es hoy Palpalá", previendo la futura implementación de otros cursos técnicos.
- Recomendaciones: Se designó a la Sra. Dora G. de González (Barrio Carolina) como contacto, y se sugirió a la Srta. Cristina Solís (ex directora provisional de Ovara) para el cargo de Directora.

Tabla N°17

Resumen Demográfico de Aspirantes (1954)

Dimensión Analizada	Categoría	Frecuencia (n=58)	Porcentaje (%)
Procedencia Barrial	Villa Florida	18	31.0%
	Barrio Obrero/Empleado	23	39.7%
	Villa Carolina	13	22.4%
	Otros (Fca. Cmpo, A. San Martín)	4	6.9%
Total		**58**	**100%**
Nivel Educativo Máximo	6to Grado Completo	21	36.2%
	4to Grado Completo	11	19.0%
	5to Grado Completo	10	17.2%
	2do/3er Grado Incompleto	13	22.4%
	1er año Secundario/Nacional	3	5.2%
Total		**58**	**100%**

Franja Etaria	Adolescentes (12-16 años)	16	27.6%
	Jóvenes Adultas (17-25 años)	26	44.8%
	Adultas (> 25 años)	16	27.6%
Total		**58**	**100%**

Fuente: Elaboración propia a partir del Listado de Aspirantes, Expediente No. 978, AHE (1954). *Nota*: La tabla sintetiza el perfil de las cincuenta y ocho (58) mujeres que firmaron el listado adjunto al Expediente No. 978/1954, solicitando la apertura de la Escuela Profesional para Mujeres N° 13 en Palpalá.

Finalmente, el 24 de marzo de 1954, el Consejo General de Educación, con el aval de Tomás M. del Campo y José Alberto Ibarra, resolvió la creación del establecimiento (AHE, Exte. N° 166, marzo de 1954). La Resolución se basó en el cumplimiento de los objetivos del Segundo Plan Quinquenal de Gobierno, que estipulaba intensificar y diversificar la enseñanza profesional.

En consecuencia, el Art. 1º de la resolución creó formalmente la escuela profesional en Palpalá, iniciando sus actividades con el curso de Corte y Confección. La maestra especial Cristina Solís fue designada directora con carácter provisional y el establecimiento comenzó a funcionar en el local de Juan Schufert a partir del 22 de abril de ese año, con un alquiler de $150 mensuales.

Esta escuela profesional de mujeres, creada en Palpalá, no se salía de los oficios tradicionales destinados a las mujeres y de las funciones habituales asignadas a ellas, vinculadas al desempeño femenino en labores propias de su sexo. Si bien el oficio a impartir se definió por pedido de los vecinos, el énfasis en este tipo de actividades como Corte y Confección reproducía funciones sociales y laborales propias de la naturaleza femenina, enmarcada en la división genérica de los empleos. Queirolo (2020) señalaba que, habitualmente, bajo la presunción de que existen

habilidades propias de las mujeres, estas terminaban realizando tareas de cuidado, trabajos manuales que requerían motricidad fina o tareas repetitivas con escasa calificación o carente de reconocimiento y baja remuneración.

Sin embargo, este constituye un caso que posibilita analizar los vínculos entre las demandas comunitarias, la política educativa y los procesos de modernización social en el contexto del peronismo. Sumado a esto, no se puede dejar pasar la búsqueda de movilidad social y económica por parte de mujeres insertas en un poblado que formaba parte de ese reciente espacio industrial en expansión. Este caso resalta la manera en que las políticas nacionales, a través del Segundo Plan Quinquenal se materializaban en el interior del país, adecuándose a las particularidades sociales, culturales y económicas de Jujuy. Muestra el papel jugado por el Estado provincial, la intervención de actores sociales de Palpalá y la combinación entre distintos niveles organizacionales que resultaron importantes para llegar a implementar este proyecto; de este modo, interactuaban lo nacional, lo provincial y lo local.

Habiendo dado cuenta de las experiencias de aprendizaje desarrolladas dependientes de la CNAOP destinadas tanto a hombres como a mujeres, se pasará a analizar el rol de A.H.Z. en la formación de oficios y profesiones. La formación en el período estudiado no se restringía únicamente a las instituciones educativas convencionales, sino que también se llevaba a cabo en el contexto laboral, donde era factible desarrollar y adquirir habilidades y conocimientos específicamente relacionados con la industria siderúrgica.

Zapla como centro de formación

Habiendo dado cuenta de las experiencias de aprendizaje desarrolladas dependientes del Estado (CNAOP y la nueva escuela de mujeres), se pasará a

analizar el rol de A.H.Z. en la formación de oficios y profesiones. La formación en el período estudiado no se restringía únicamente a las instituciones educativas convencionales, sino que también se llevaba a cabo en el contexto laboral.

En el contexto de la industrialización dirigida por el Estado durante el primer peronismo, Altos Hornos Zapla (AHZ) se constituyó no solo como un complejo productivo clave en la siderurgia nacional, sino también como un espacio de formación técnica y profesional de enorme relevancia. Este trabajo se propone analizar las múltiples dimensiones formativas que se desarrollaron en torno a AHZ entre 1943 y 1955.

AHZ funcionó como un dispositivo educativo territorializado, en el que se enlazaron iniciativas estatales, saberes empíricos y trayectorias obreras, con el fin de formar mano de obra calificada y al mismo tiempo consolidar una identidad industrial en la región. El desarrollo de la planta reclamaba personal capacitado ante la problemática acuciante de la falta de obreros con formación específica (Montalvetti, 2008).

Se puede afirmar que A.H.Z. fue un espacio de aprendizaje en múltiples sentidos, primando el aprendizaje desde la experiencia fundamentalmente. Nicodemo (1989) afirmaba: “Así íbamos formando nuestro bagaje de conocimientos, viviendo los problemas y sus soluciones en esa época muy especial para todos. Veíamos, vivíamos y aprendíamos muchas cosas que no están en los libros” (p. 96). Esta práctica coincidía con la línea de pensamiento que enfatizaba el “aprender a pensar con las manos” para la emancipación industrial (Echarte, 1945, p. 29).

La escasez de recursos y personal idóneo obligó a la Dirección Nacional de Fabricaciones Militares a implementar estrategias para atraer personal calificado. Una herramienta clave fue la bonificación mensual por destino para profesionales y

técnicos sub-profesionales, además del pago de viáticos. Según el Libro de Actas del Directorio N° 301/356, en 1947, Palpalá y Zapla (Zona “B”) percibían una bonificación de hasta el 40% del sueldo nominal (Archivo General de la Nación [AGN], Actas Directorio DGFM, 1947).

Numerosos jóvenes y trabajadores, muchos sin educación primaria completa, encontraron en el combinado siderúrgico "no solamente trabajo sino el acceso a una vida cultural superior” (Larra, 1980, p. 100), convirtiéndose en soldadores, torneros y fresadores. Un factor crucial fue la inmigración endógena de oficios: “operarios calificados con 20 o 25 años de práctica emigraron de los ingenios azucareros buscando mejores condiciones, trayendo consigo un valioso *know-how”* (Nicodemo et al., 1989, p. 48).

Estos operarios calificados y con experiencia llegaban atraídos por las promesas de mejores condiciones, el acceso a comida y a un hogar, y se rescata, además, en este estudio, el valor extraordinario de aprender habilidades tales como fundir, manejar máquinas, preparar ladrillos refractarios y construir hornos. Estas oportunidades ofrecían la posibilidad de desarrollar habilidades técnicas para realizar tareas en entornos mecanizados.

Es importante consignar que Zapla, a su vez, constituía un centro de formación, tanto para técnicos egresados de Escuelas Industriales como para los profesionales de Ingeniería prontos a egresar de la Universidad.

Asimismo, se potenció la relación del establecimiento con las universidades nacionales que brindaban carreras relacionadas con la industria metalúrgica y del acero, incentivando desde visitas al establecimiento hasta becas para estudiantes avanzados.

El establecimiento potenció la relación con universidades, formalizando acuerdos, como el registrado en el Libro de Actas del Directorio que preveía una partida en 1948 para que estudiantes "mejor calificados" de Facultades de Ingeniería y Escuelas Industriales, efectuaran visitas y permanencias en las fábricas dependientes de la D.G.F.M. (AGN, Actas Directorio DGFM, Exp. DMI N° 12200/47). Estas estadías permitían la aplicación viva de los conocimientos universitarios en el contexto industrial.

Se hallaron partidas para becas a estudiantes, tales como: “Asignar una partida de m$n. 40.000.- para el otorgamiento de 30 becas a alumnos de Universidades y Escuelas Industriales del país. Según Exp. FP. N° 10555/44 (281)” ([AGN] DGFM-Actas del Directorio D.G.F.M. A.H.Z (301-356).

Estas prácticas, según consignaba el libro de actas, se realizaban durante los meses de vacaciones en las fábricas dependientes de la D.G.F.M.

Se encontraron varios pedidos como el de “Incremento de la partida acordada por acta 323, para otorgar mayor número de becas a alumnos de las Universidades y de las Escuelas Industriales del país” ([AGN] DGFM-Actas del Directorio D.G.F.M. A.H.Z (301-356).

También se encontraron solicitudes para emitir 30 pasajes a favor de los alumnos del 5.º año de la carrera de Doctorado en Química de la Facultad de Ciencias Exactas, Físicas y Naturales dependiente de la Universidad de Buenos Aires, para realizar visitas a la Fábrica Militar de Río Tercero y A.H.Z. Se autorizaba además a los citados establecimientos para que se hicieran cargo de los gastos de comida que se produjeran con motivo de las visitas a las que se aludía.

Estas estadías permitían la aplicación de los conocimientos adquiridos en las aulas, a partir del contacto vivo con la industria metalúrgica.

Perfiles técnicos y la demanda de cualificación (1943-1955)

Nicodemo menciona que hacia 1946, “Eran muy escasos los profesionales existentes en la planta” (Nicodemo, Cortina, & Lazzaro, 1989, p. 15). Esta escasez de perfiles cualificados continuó siendo una característica estructural en la fábrica militar, a pesar de la incorporación del Alto Horno 2 (AH2) y el incremento en la producción de arrabio a partir de 1952.

Los datos de la distribución del personal por especialidades para el año 1955 confirman este déficit: del total del establecimiento, solo el 1,11% eran profesionales y el 5,06% subprofesionales. En contraste, los obreros no especializados representaban el 57,95% de la fuerza laboral (Nicodemo, 1994, pp. 65-66). Esta distribución refleja la problemática acuciante señalada por Nicodemo, donde un porcentaje mínimo de personal profesional debía hacer frente a los problemas técnicos y administrativos de la totalidad del Centro Siderúrgico y sus centros alejados (Nicodemo M. Á., 1994, p. 66). (Ver Apéndice V para el detalle de la distribución).

Esta coyuntura forzó la implementación de sistemas de formación dual:

- El Obrero Especializado (31,88% en 1955) era formado primariamente por el sistema CNAOP (Escuela de Capacitación Obrera de la Nación N° 218), que hacía hincapié en la formación práctica.
- El subprofesional era el técnico egresado, por lo general, de escuelas industriales, quien había concluido el segundo ciclo.

Si bien existían críticas sobre los gastos administrativos de mantener estos dos sistemas paralelos, su justificación radicaba en que Palpalá, en esa época, carecía de escuelas técnicas o de formación laboral, siendo pocos los que culminaban la primaria. Por lo tanto, la acción de la CNAOP se volvió vital, proveyendo la mano de obra formada que AHZ demandaba, lo que a su vez se convertía en una fuente de trabajo seguro y una vía de ascenso social para los hijos de obreros.

El plan de capacitación se consolidó con el tiempo, operando en tres frentes (Formación Profesional Acelerada, Escuela de Aprendices y Cursos Esporádicos), buscando soluciones tanto de corto plazo como la creación de una base técnica permanente (Ver Anexo V). Esta estrategia era fiel a la filosofía de la empresa, que desde su origen puso énfasis en el "derecho al progreso" y el crecimiento de la comunidad, buscando que AHZ abriera sus puertas "al pueblo en general" (Zucotti, 1970, p. 79).

Este sistema de capacitación generó un profundo sentido de orgullo y pertenencia en el trabajador. Los relatos atestiguan la dedicación y el sacrificio, como en el caso de empleados que enfrentaban tareas de alto riesgo o cruzaban a nado el Río Grande para no faltar, sin reclamar pago de horas extras, impulsados por el "sincero interés en defender la fuente de trabajo" (Nicodemo et al., 1989, p. 41). Este fortalecimiento de la identidad de la clase obrera industrial iba de la mano con la consolidación social que buscaba el peronismo.

Subyace en este análisis la noción del sentido común histórico, donde el aprendizaje ocurre por la experiencia y la iniciativa (el "universo simbólico" de la fábrica) ante la carencia de recursos formales. En cuanto a los recursos didácticos, Nicodemo (1989) recordaba que en 1947 la bibliografía sobre metalurgia y siderurgia era “prácticamente nula” (pp. 24-25). El vacío epistemológico era llenado por la misma planta: el laboratorio se convirtió en una "biblioteca ambulante" donde el personal, movido por el afán de superación, acudía constantemente a obtener información y actualizarse, demostrando que la iniciativa de los trabajadores era un recurso didáctico en sí mismo (Nicodemo et al., 1989, pp. 45, 43).

Eran conscientes de las oportunidades de desarrollo que significaba formarse y trabajar en la empresa siderúrgica; la oportunidad de convertirse en técnico o especialista representaba un avance significativo en sus vidas y en las de sus familias.

Este enfoque formativo, con un pie en la experiencia y orientado a solucionar problemas concretos del proceso industrial, precisaba del acompañamiento del sistema universitario y de los conocimientos que allí se producían. En ese contexto, nace el nexo entre Altos Hornos Zapla y la Universidad Nacional de Tucumán (UNT) entre 1943 y 1955, eslabón esencial para entender el modo en que el Estado nacional avaló e impulsó la integración entre el sistema de educación superior universitaria y el aparato productivo. La vinculación con la única universidad pública del Noroeste Argentino por aquel entonces pone de manifiesto una lógica de desarrollo territorial concertado, en la cual la preparación de técnicos y profesionales, la producción de conocimientos científicos y la consolidación del polo siderúrgico en la provincia de Jujuy se fortalecieron recíprocamente.

Vínculo entre la Universidad Nacional de Tucumán con la, por entonces, naciente empresa siderúrgica militar Altos Hornos Zapla (A.H.Z.) en la provincia de Jujuy

Las relaciones entre universidad, educación e industrialización, así como las propuestas que surgen en ese momento, se rigen por nuevos parámetros de referencia. El vínculo que establece la Universidad con Altos Hornos Zapla en los años 1943-1955 constituye una de las herramientas esenciales para la comprensión, en retrospectiva de los acontecimientos que signaron la realidad de dicha porción temporal del siglo XX en el caso del noroeste argentino.

El complejo Altos Hornos Zapla ubicado en Palpalá (a 20 kilómetros de San Salvador de Jujuy) bajo la esfera de Fabricaciones Militares, demuestra la existencia

de un accionar planificado y concertado que vinculaba a la universidad pública con algunos sectores del Estado en pos de un desarrollo industrial nacional y federal.

El enfoque formativo, con un pie en la experiencia y orientado a solucionar problemas concretos del proceso industrial, precisaba del acompañamiento del sistema universitario y de los conocimientos que allí se producían. En ese contexto, nace el nexo entre Altos Hornos Zapla y la Universidad Nacional de Tucumán (UNT) entre 1943 y 1955, eslabón esencial para entender el modo en que el Estado nacional avaló e impulsó la integración entre el sistema de educación superior universitaria y el aparato productivo. La vinculación con la única universidad pública del Noroeste Argentino por aquel entonces pone de manifiesto una lógica de desarrollo territorial concertado, en la cual la preparación de técnicos y profesionales, la producción de conocimientos científicos y la consolidación del polo siderúrgico en la provincia de Jujuy se fortalecieron recíprocamente.

El desarrollo industrial, impulsado por la política de sustitución de importaciones, demandaba una expansión tecnológica y educativa con capacidad para generar nuevos conocimientos y formar competencias específicas. Bergesio y Castillo (2012) destacan que la lógica dominante en AHZ fue la de la sistemática acumulación y del creciente desarrollo técnico y científico, lo que generó una necesidad paralela de expansión educativa en su entorno.

La relación entre la UNT (fundada en 1912 y nacionalizada en 1921) y Jujuy se intensificó precisamente por las demandas de la incipiente industria militar. En 1943, la Legislatura jujeña sancionó la Ley 1.626, la cual acordaba un subsidio para la creación y funcionamiento de una Escuela de Minas bajo la órbita de la UNT (Bidondo, 2005, p. 289). El libramiento de egreso por $\$10.000$ m/n destinado a este fin se

autorizó el 5 de julio de 1943 (Archivo Histórico Provincial [AHP], Exte. 19 U/1943, Folio 765).

Esta sinergia entre el desarrollo minero-siderúrgico y la educación superior se consolidó en 1946, cuando el Poder Ejecutivo Nacional, mediante decreto, creó el Instituto de Geología y Minería de Jujuy (IGM), fusionando la recién creada Escuela de Minas con el Instituto de Mineralogía y Geología de Tucumán (Alderete y Vaca, 2008). Este instituto fue clave en la formación de profesionales, pues a través de la gestión del rector Descole y de Héctor Peirano, se trajeron a especialistas europeos que sentaron las bases para las carreras de Geología e Ingeniería Geológica en el NOA, evidenciando la transferencia de conocimiento técnico-científico a nivel transnacional requerida para la consolidación de la industria pesada.

La conexión con la industria era explícita. El Dr. Horacio Carrillo, futuro primer director, promovía la creación de una Escuela de Minería de nivel medio, resaltando la necesidad de formar Técnicos en la especialidad como "eslabón fundamental entre el obrero especializado y los Ingenieros de Minas y geólogos" (Monaldi, 2013, p. 2). La aparición de esta escuela estaba ligada directamente al desarrollo de AHZ en Palpalá, junto a otros complejos mineros como Mina Aguilar y Pirquitas.

El rol de la UNT como promotora del desarrollo industrial en el NOA fue documentado en su propia producción audiovisual. Un documental de 1947, realizado por el nuevo Instituto Cinefotográfico de la UNT, dirigido por Héctor Peirano (DDA – EUCVyTV – UNT), ponía en valor la contribución de la Universidad al desarrollo del país. El audiovisual hacía un foco significativo en el Instituto de Geología y Minería de Jujuy, destacando que este aportaba técnicos a la explotación de la Mina de Hierro "9 de Octubre" y al procesamiento del mineral en el "primer alto horno del país ubicado

en Palpalá". Esta fuente visual es un testimonio directo de la articulación universidad-ciencia-desarrollo industrial de la época.

La expansión educativa en la región continuó con la creación de la Escuela de Petróleo en Vespucio, Salta, en 1947 (Alderete y Vaca, 2008), como aporte a la industria petrolera nacional. Este caso replicó el modelo UNT/AHZ: Yacimientos Petrolíferos Fiscales (YPF) concretó un convenio con la UNT basándose en la experiencia de la Escuela de Minas, estructurando la carrera de Técnico Mecánico Electricista**.** Las materias eran dictadas por profesionales de la petrolera de forma gratuita y las prácticas de taller se realizaban en las instalaciones de YPF, buscando formar un técnico con un perfil universitario y amplios conocimientos en la organización y supervisión de la industria (Agüero, 2020).

Ambas escuelas (Minas y Petróleo) nacieron como una contribución concertada a las necesidades educacionales requeridas por las perspectivas laborales de esas regiones. En el caso de Jujuy, Carrillo, junto a otros actores como el Dr. José Sortheix (Rector de la UNT), propició el crecimiento educativo, buscando que la Universidad "extienda su ciencia, su técnica y cultura para propiciar el desarrollo en la región" (Jujuy al día. Diario Digital, 2012).

Ausencia de Educación Superior en Jujuy (1943-1958)

Cabe señalar que Jujuy no contaba con ninguna oferta universitaria propia en ese momento. Es recién en 1958, a partir de la Ley Nº 14.557, que se sientan las bases para la creación de institutos provinciales de educación superior. El puntapié inicial fue una serie de cursos para el primer año de Contador Público de la UNT, impulsados por el Prof. José A. Casas, lo que condujo a la creación del Instituto de Ciencias Sociales y Económicas (ICSE) en 1959. Los inicios de la Universidad Nacional de Jujuy se remontan a 1972-1973.

La Casa del Estudiante Jujeño: Acceso y Trayectorias Intelectuales

La ausencia de oferta universitaria en Jujuy hacía imperativo el traslado a otras provincias. Esta circunstancia llevó al gobierno provincial, en mayo de 1943, a establecer la Casa del Estudiante Jujeño en Tucumán**,** administrada por la UNT (Quintana, 1943, p. 6). Este mecanismo intentaba mitigar la cuantiosa erogación económica que implicaba estudiar fuera de la provincia.

Según una nota de marzo de 1945, la Casa del Estudiante Jujeño operaba con un subsidio muy reducido (llegando a $\$4.000$ anuales) y se caracterizaba por su estricta gestión universitaria, buscando evitar que las becas fueran otorgadas por "móviles políticos". En ese año, solo cinco estudiantes recibían pensión completa y dos solo alojamiento (Expediente N°28, 1945, folio 1 y 2). Esta escasa cifra evidencia que, a pesar de la ayuda estatal, el acceso a estudios universitarios seguía estando acotado a un grupo muy reducido y, por género, a las clases privilegiadas (Ver Anexo VI para la transcripción completa de la nota).

Las trayectorias de dos de sus residentes, el Dr. Carlos Alberto Alvarado y el artista plástico Guillermo Buitrago, revelan el impacto que la universidad pública tenía en la formación de cuadros dirigentes e intelectuales críticos:

- **Dr. Carlos Alberto Alvarado (Sanitarista):** Exalumno del Colegio Nacional N° 1 de Jujuy, Alvarado se convirtió en una figura indiscutible de la salud pública. Fue el autor del método para erradicar el paludismo en Jujuy (1932-1934) y posteriormente director nacional de lucha contra el paludismo durante el peronismo (1947-1955). Jauretche (2012) recupera su historia, destacando que Alvarado, con el apoyo de Ramón Carrillo, organizó el **Plan de Salud Rural** creando la figura del agente sanitario, anticipándose a los conceptos de Atención Primaria de la Salud (APS). Tras 1955, su prestigio internacional lo llevó a ser director de la lucha antipalúdica mundial en la OMS (Jauretche, 2012, p. 82). Su trayectoria demuestra la vinculación de la

universidad con la sociedad, trascendiendo la mera titulación para influir en políticas públicas de alcance nacional y global.

- **Guillermo Buitrago (Intelectual y Artista):** También exalumno del Colegio Nacional de Jujuy, Buitrago fue un reconocido artista y docente en la UNT. Su pensamiento, sin embargo, es el que mejor articula la crítica a la dependencia cultural. En una carta dirigida a José Carlos Mariátegui en 1929, Buitrago cuestionaba el "personalismo" de la sociedad argentina y la íntima verdad de que el pueblo "carece de personalidad" porque sus manifestaciones espirituales están "encajadas en un molde único fabricado en Europa" (Buitrago, 12 de junio de 1929, Archivo José Carlos Mariátegui). Su propuesta, plasmada en la misiva, era un plan de acción para fomentar una "conciencia americana" a través del arte y la ciencia, dando la espalda a Europa y reconociéndose en la tradición indígena y el pensamiento latinoamericano (Ver Anexo VI para la transcripción completa de la carta).

El análisis de estas trayectorias y de la Carta de Buitrago en particular, rescata la intención de construir un pensamiento autónomo y crítico en el Noroeste argentino. La Casa del Estudiante Jujeño fue, en este sentido, un núcleo de cohesión y un semillero de intelectuales que, desde distintos ámbitos (ciencia y arte), desafiaron la periferia y la colonización cultural, haciendo de la universidad un sistema humano-social que se proyectaba sobre la comunidad y la Nación.

Creación de la Escuela de Minas

Continuando con la influencia de la Universidad de Tucumán en Jujuy, el gobernador Quintana, en su discurso de 1943, anticipó la inminente creación de la Escuela de Minería en la ciudad, fruto de las tratativas establecidas con el Rector de la UNT, Ingeniero José Sortheix (Quintana, 1943).

El 29 de abril de 1943 se establecieron las bases de la institución en una sesión que contó con la presencia del Rector Sortheix. En ese acto, se aprobó el Plan de Enseñanza para el Primer Ciclo. Este plan de estudios inicial, que buscaba formar

Técnicos de Minas y Maestros de Minas, se diseñó teniendo en cuenta modelos de currícula de universidades especializadas en minería de Estados Unidos (Colorado), Alemania (Freigberg) y Chile (Copiapo, Serena y Antofagasta) (Del Frari, 2013, p. 116).

El currículum ponía su mayor carga horaria en disciplinas no tradicionales: Minería, Geología y Práctica de Yacimientos, lo que evidencia un propósito claro de formar personal especializado en el área. Al concebir el currículum como una "declaración de principios y prioridades" (Goodson, 1995, p. 53), este plan de estudios superó el enciclopedismo criticado históricamente por intelectuales como Mercante y Cirigliano (1963), al poner el acento en la práctica y las vivencias.

El 12 de julio de 1943 se inició el dictado de clases. El Plan de Estudio, revisado en 1944 y reemplazado en 1945 (para el título de Maestro de Minas y Técnico de Minas), hacía hincapié en la práctica y el aprovechamiento de la ubicación estratégica de los yacimientos (Del Frari, 2013).

En la misma sesión de abril de 1943, se propuso como Director al Dr. Horacio Carrillo. El acta fundacional permite identificar el plantel inicial y la marcada disparidad de género y salarial**:**

- El plantel era predominantemente masculino (Director, Secretario, Docentes técnicos, Capataz) con solo dos mujeres: la señorita Alcira Lemir, escribiente ($70 m/n), y la señora Sofía V. de Plaza, celadora ($50 m/n).
- El sueldo de las mujeres era ostensiblemente inferior al de los varones (Director: $200; Secretario: $120; Docentes: $160; Portero: $40). (Ver Apéndice VIII, Sección 2) La asignación de roles (apoyo administrativo y cuidado) reforzaba el mandato de género en este ámbito técnico, a pesar de que la inserción de la mujer en la administración pública ya se daba desde fines del siglo XIX (López, 2009).

Esta marcada segregación de roles y salarios en la Escuela de Minas debe analizarse a la luz de los procesos de feminización y feminilización de ciertas esferas

laborales en Argentina (Zapata Valero et al., 2020). La temprana inserción de mujeres en la administración pública desde fines del siglo XIX, tal como lo ejemplifica Elvira López[76] (2009, p. 238), se justificaba por atributos asociados a su sexo ("naturalmente metódico, amante del orden, prolijo"). Sin embargo, la gran feminización de la docencia que impulsó el Normalismo[77], si bien produjo un salto cualitativo al convertir a la mujer en sujeto de saber y autonomía, también acarreó la disminución de la remuneración y el prestigio del ejercicio profesional, como teorizaron Bourdieu, Passeron y Mouffe (1971, citados en Zapata Valero et al., 2020). En el caso de la Escuela de Minas, las mujeres se insertan en roles de menor calificación y con menor paga, reafirmando una jerarquía que la Escuela de Minas, en su condición de polo técnico masculino, no estaba dispuesta a romper, manteniéndose como un reducto de formación no tradicional exclusivamente para varones.

Este antecedente de inserción femenina en puestos auxiliares, sin embargo, contrasta drásticamente con la realidad de la formación técnica especializada: la

[76] Elvira López, en *El movimiento feminista: primeros trazos del feminismo en Argentina* (2009) señala que en el año 1900 y por primera vez en nuestro país se habían empleado cinco escribientes del sexo femenino en las oficinas del Registro Civil, gracias a la iniciativa del jefe de ese registro.

[77] Si bien, el magisterio normalista desde el proceso sociológico significó un salto cualitativo, también encarna en lo educativo algo muy importante, va a permitir que la mujer se transforme en sujeto que enseña, ya no sólo como sujeto que aprende, ahora ocupa un lugar en la sociedad, gracias a la posibilidad de apropiarse del saber, ya no sólo el de la economía doméstica, sino el saber científico, tener una profesión calificada que la transformaba en un sujeto capaz de enseñar y de aprender.

El Normalismo es un fenómeno sumamente interesante, produjo una transposición de lugares, sociológicamente hablando, que le permitieron a la mujer lograr un título para insertarse al mundo del trabajo y al mundo del servicio que es la educación. Esto, a su vez, le posibilitó un proceso de autonomía, la mujer a partir de ello podía valerse por sí misma, más allá de sus desventuras y más allá de lo que podía significar ejercer la docencia en lugares tan solitarios e inhóspitos, la contracara de esa medalla era el gran salto que la mujer había podido dar en el proceso de incorporación a la docencia.

El hecho de que pase de la condición de sólo trabajadora manual a la condición de trabajadora intelectual es un dato significativo en tanto y en cuanto va a producir otro efecto, que es el efecto de la masificación, en la Argentina a partir de la apertura de escuelas normales en diferentes provincias. Relacionado a la masificación y el salto cuantitativo, se menciona otro fenómeno conocido como femilinización, que implica el aumento de la tasa de población femenina que se abocaba a la docencia. “La feminilización se entiende como una postura fundamentalmente cuantitativa, centrada en describir y medir el fenómeno, desde el incremento en la participación de las mujeres en una determinada profesión u ocupación” (Zapata Valero et al., 2020, p.19).

Escuela de Minas fue un establecimiento exclusivamente para estudiantes varones y con un plantel de profesores masculinos durante cuarenta y dos años. Recién en 1985 se incorporaron señoritas y en 1990 egresó la primera mujer técnica de minas (Monaldi, 2013).

El contenido del acta fundacional también estipulaba recursos para becas destinadas a estudiantes de escasos recursos del interior provincial, así como fondos para el traslado de alumnos a las minas para realizar prácticas profesionales supervisadas por un capataz especializado.

El acto oficial de creación tuvo lugar el 8 de julio de 1943 en el subsuelo de la Escuela Normal "Juan Ignacio Gorriti", donde funcionaría provisionalmente la Escuela de Minería durante más de tres décadas (Lagos, 2019, p. 87). La presencia en el acto de autoridades militares, provinciales, civiles y eclesiásticas (Monseñor Enrique Mühn, Coronel Manuel Sueiro) subraya el carácter de política nacional estratégica que acompañó la fundación de la escuela (Libro N° 2, Acta N° 28, 1943, Archivo Histórico de Jujuy [AHJ]).

La Escuela de Minas, aunque de carácter secundario, ofrecía un perfil técnico especializado crucial para la región, acogiendo estudiantes de Jujuy, Salta, Tucumán y Córdoba. El pensamiento de su impulsor, Horacio Carrillo, era que la escuela "algún día se convertiría en Facultad" (Universidad Nacional de Jujuy, 2004, p. 12), reflejando la proyección universitaria del proyecto.

El desarrollo de la escuela, pese a las dificultades materiales, fue sostenido con subsidios especiales de la Intervención Federal de Jujuy, lo que permitió equipar laboratorios (Alderete y Vaca, 2008). Esto se dio en un contexto de expansión minera con los yacimientos ferríferos de Zapla y las minas de Farallón Negro, que demandaban centros de alta especialización tecnológica (Del Frari, 2013, p. 12).

El vínculo con Altos Hornos Zapla fue activo desde sus orígenes: la empresa donó la bandera de ceremonias, colaboró con recursos materiales, personal técnico y puso sus instalaciones y yacimientos incondicionalmente a disposición para las prácticas reglamentarias de los alumnos (Alderete y Vaca, 2008, p. 216). Este vínculo se sostuvo en el tiempo, llegando hasta la década de 1980 con la inauguración de la Planta Piloto para Estudios sobre beneficios de Minerales de Hierro, reafirmando la alianza entre universidad, ciencia e industria militar (Universidad Nacional de Jujuy, 1981).

Finalmente, el intento de jerarquizar la formación se produjo en 1955, cuando la UNT aprobó la creación de la carrera de Ingeniería en Minas para dictarse en Jujuy a partir de 1956. Sin embargo, esta iniciativa fue truncada por el golpe militar de septiembre de ese año (Aceñolaza, 2006, p. 460).

El contexto de la intervención estatal bajo el primer peronismo (con Perón en 1946 y Descole como interventor de la UNT) fue clave para la consolidación institucional. La UNT promovió la expansión científica en el NOA, creando el Instituto de Geología y Minería, lo que generó un "breve pero intenso éxodo de intelectuales" (Devoto, 2006, en Rougier & Odisio, 2017) provenientes de Europa (Alemania, Italia, Suiza) que fortalecieron académicamente a la región, marcando un hito en la confluencia entre exilio, ciencia y política universitaria.

Otras Instituciones Colaboradoras y Evolución Institucional

La cooperación no se limitó a AHZ y la UNT. Los estudiantes de la Escuela de Minas, por ejemplo, también podían realizar sus prácticas en la Escuela Técnica Escolástico Zegada en San Salvador de Jujuy (Montagner y D´Andrea, 2018). Esta colaboración se mantuvo en el tiempo, siendo la Escolástico Zegada el edificio al cual se trasladó la Escuela de Minas en marzo de 1981, y en 1983 se convirtió en una

institución mixta, incorporando por primera vez a mujeres estudiantes (Montagner y D´Andrea, 2018).

Además, el apoyo de establecimientos mineros, la Dirección General de Minas y otras instituciones jujeñas, fue significativo para la Escuela de Minas, demostrando que Altos Hornos Zapla no era la única institución que colaboraba (Alderete y Vaca, 2008).

Intervención Estatal y Fortalecimiento (1945-1946)

La consolidación de este entramado institucional se dio en el marco del primer gobierno peronista. Tras el triunfo del General Perón en febrero de 1946, el PEN determinó por decreto la intervención de todas las Altas Casas de Estudio en Argentina el 30 de abril de ese mismo año. En dicho contexto, se designó a Horacio Descole como interventor de la Universidad Nacional de Tucumán (Aceñolaza, 2006, p. 452).

No obstante, las acciones de fortalecimiento ya venían gestándose. En 1945 se había designado a Abel A. Peirano como interventor reorganizador de la Escuela de Minas, con asiento en Jujuy, con el fin de "reencauzar la misma" (Alderete y Vaca, 2008, p. 208). Peirano contaba con el respaldo de Descole, y bajo su conducción se fortaleció el proyecto de expansión universitaria en el NOA.

Creación del Instituto de Geología y Minería y Expansión Científica (1946)

Uno de los hitos más importantes de esta etapa fue la creación, por decreto nacional en 1946, del Instituto de Geología y Minería (IGM) con sede en San Salvador de Jujuy, en el marco de la UNT. A solo tres años de la fundación de la Escuela de Minas, se daba un paso decisivo hacia la consolidación de un polo científico regional. (La cronología de la evolución institucional se detalla en el Apéndice VIII, Sección 1).

La tarea fue ímproba: con la decisión del Rector Descole y el "tesonero trabajo de Peirano" se logró traer de Europa a varios especialistas que, integrados a este centro de investigación y desarrollo, constituyeron las bases de las Carreras de Geología e Ingeniería Geológica. Desde el IGM, se investigó sobre la geología y minería de gran parte de Salta, Jujuy y, muy especialmente, del área de Agua de Dionisio en Catamarca (Alderete y Vaca, 2008, p. 208).

Los años convulsos, marcados por la Segunda Guerra Mundial, propiciaron la llegada de estos geólogos, ingenieros, químicos y topógrafos, en su mayoría procedentes de Alemania, Italia y Suiza. De este modo, confluyeron exilio, ciencia y política universitaria, vigorizando los vínculos entre el aparato estatal, la universidad y la industria (Devoto, 2006, en Rougier y Odisio, 2017).

Cambios Institucionales y Dependencia Académica (1947–1952)

La Escuela de Minas y el IGM continuaron su evolución. La Escuela funcionó inicialmente en articulación con el Instituto de Mineralogía y Geología de la UNT.

- A partir del 1 de enero de 1948, la Escuela pasó a depender directamente de la Facultad de Ciencias Exactas y Tecnología de la UNT.
- Esta dependencia se mantuvo hasta 1952, momento en que, junto con el Instituto de Geología y Minería (Jujuy) y la Escuela Técnica de Vespucio (Salta), pasó a depender de la nueva Facultad de Ciencias Naturales que la UNT creó en Salta capital (Alderete y Vaca, 2008, p. 216). (Ver Apéndice VIII, Sección 1 para la cronología completa de la dependencia)**.**

La gestión de Descole, quien fue Interventor y Rector hasta 1951, fue fundamental: él reestructuró el esquema académico, diferenciando los centros de investigación (Institutos) de las escuelas de enseñanza, lo que fortaleció la presencia universitaria en el NOA (Aceñolaza, 2006, p. 452). Su modelo fue respaldado personalmente por el presidente Juan Perón en una carta de 1947, donde le

expresaba su convicción de que haría "una Universidad modelo" (Aceñolaza, 2006, p. 453).

El alcance territorial de este proyecto se plasmó en el escudo oficial de la UNT (adoptado en 1949), que representaba explícitamente a las provincias del NOA (Ver Anexo VII). La UNT proyectó su expansión a todas las provincias del norte, promoviendo investigaciones sobre recursos mineros claves como los yacimientos ferríferos de Zapla (Aceñolaza, 2006, p. 453).

En definitiva, estas acciones fueron consecuencia directa de la instalación de Altos Hornos Zapla, cuyo peso (económico, político y científico) funcionó como catalizador del proceso de expansión universitaria en el norte argentino. La articulación entre empresa estatal, universidad pública y política educativa federal marcó una etapa clave de modernización en la región, cuyas huellas aún perviven.

Contexto Educativo y Social Pre-industrial: Palpalá en el Siglo XIX

Antes de la transformación impulsada por Zapla, el panorama educativo de la región era marcadamente limitado. La descripción del Palpalá del siglo XIX revela una población rural dispersa dedicada a la agricultura de subsistencia (maíz, papa) y la cría de ganado, lo que mantenía a la mayoría de los adultos y niños en el analfabetismo total**,** pues la numerosa prole era necesaria para las tareas de la finca (Infante, 1981, p. 69).

Las Escuelas Primarias en el Siglo XIX

En el siglo XIX, Palpalá apenas contaba con tres escuelas primarias (una en El Remate, otra en El Pongo y la restante en el propio Palpalá). Carrillo (1888) documentó que los edificios escolares estaban "en malas condiciones" y que la Provincia carecía de edificios aptos. La Legislatura de Jujuy incluso suprimió la partida

presupuestaria para el funcionamiento de una escuela en Palpalá en 1876 (Infante, 1981). La educación se caracterizaba por la precariedad:

Falta de Calificación e Improvisación Docente: No había maestros titulados; bastaba que el designado "algo conociera de letras y, más que nada, del catecismo". La docencia era vista como un "verdadero castigo" (Infante, 1981, p. 70). La Ley del 31 de marzo de 1871 creó una escuela con una asignación mensual de "Veinticuatro pesos", la cual no llegó a funcionar, probablemente por falta de maestro. Se rescata el caso emblemático de que se propuso a un preso para que ejerciera como maestro a cambio de conmutar su encierro, evidenciando la marginalidad, la improvisación y la carencia de docentes titulados en la labor docente de aquellos parajes (Infante, 1981, p. 70).

Pedagogía del Rigor: Predominaba la creencia de que "la letra con sangre entra". El rigor extremo, que incluía palos y palmetazos, era la práctica común. Infante (1981) relata el fracaso de una escuela por la fogosidad de los alumnos, quienes terminaron por apalear al dómine tras un castigo excesivo. Este evento, donde la autoridad adulta generó una respuesta organizada por parte de los oprimidos, pone en evidencia que la violencia física no bastaba como única herramienta de control y enseñanza.

Pese a la precariedad oficial, existieron esfuerzos privados y comunitarios: la escuela creada por ley en 1871 no funcionó, pero en 1888, vecinos de El Pongo hicieron funcionar una escuela "particular" mediante el pago de un sueldo de $15 mensuales a una maestra (Infante, 1981, p. 71). En el mismo año, en El Remate y en Palpalá se abrieron escuelas oficiales con maestras desconocidas, con sueldos que oscilaban entre los $90 y $120 mensuales.

Expansión de las Escuelas Primarias (1910-1918)

En contraste con la precariedad del siglo XIX, los registros del Archivo Provincial de Educación y el Archivo Bernasconi documentan la existencia de **siete escuelas** primarias creadas en Palpalá y sus zonas aledañas entre 1910 y 1918. Esta incipiente expansión del sistema educativo, impulsada por el Estado Nacional, se detalla en la tabla que sigue a continuación:

Tabla 18

Escuelas primarias en Palpalá en las dos primeras décadas del siglo XX

Fecha de Creación	**Escuela**	**Ubicación Geográfica (Referencia)**
18 de septiembre de 1910	Escuela Nacional N°34	Dentro del Predio de Altos Hornos Zapla
30 de octubre de 1910	Escuela N° 260 “Fuerza Aérea Argentina”	El Remate
03 de septiembre de 1911	Escuela Nacional N°43/ N°266 “Provincia de Catamarca”	Los Ávalos (trasladada a Rio Blanco en 1917)
01 de agosto de 1917	Escuela Nacional N°37/Escuela N°273 “Francisco Antonio Rizzuto”	Los Blancos
Agosto de 1917	Escuela N°109 “Florentino Ameghino”	Las Escaleras
Agosto de 1917	Escuela N°274	El Cucho
Octubre de 1918	Escuela N° 298 “Plinio Zabala”	El Pongo

Fuente: Archivo Provincial de Educación y Archivo Bernasconi.

Contextualización de Palpalá y A.H.Z. en Jujuy: Población y Conectividad (1947)

La provincia de Jujuy contaba para 1947 con 166.700 habitantes de los cuales 31.091 estaban radicados en la capital, San Salvador de Jujuy, el total de habitantes del país era de 15.893.827. En ese momento Palpalá pertenecía al Departamento de Capital; es recién en octubre de 1986 que se separa de la Capital y, según Ley N° 4.252 (Legislatura Provincial), se crea el Municipio Palpaleño; en julio de 1988 se sanciona su Carta Orgánica Municipal.

La ciudad de Palpalá se encuentra a 14 km, al sudeste del casco céntrico de la capital provincial. A 1504 km de Buenos Aires, lugar donde se conseguían la mayoría de los repuestos originales para la empresa.

Con el fin de poner en contexto y brindar un panorama que permita comprender dónde se hallaba A.H.Z., se dirá que las opciones de movilidad con las que contaban las personas que allí vivían, eran escasas; “el único medio más aceptable para viajar era el tren, y éste no se distinguía ni por su rapidez ni por sus comodidades … en esa época no habían servicios regulares de aviones, ni colectivos” (Nicodemo, Cortina, & Lazzaro, 1989, p. 12).

La entrevistada N°6 relata que la gente se trasladaba mayormente a caballo y que el "cochemotor pasaba dos veces" y quien lo perdía, debía caminar "horas" (Registro de entrevista N°6, segmento 4).

Esta descripción del Palpalá pre-industrial y la precariedad de su conexión con el resto del país es crucial para comprender el impacto total del polo siderúrgico**,** no solo como fuente de empleo y desarrollo técnico, sino como el motor que impulsó la modernización social y la expansión educativa en el territorio.

Existía por aquél entonces un servicio de tren desde Buenos Aires a la Paz (Bolivia), contaba con una locomotora de vapor con alimentación a leña, tenía 20 coches aproximadamente y alcanzaba una velocidad promedio de 20 Km. por hora.

Cabe señalar que no es foco de la presente tesis desarrollar la historia del surgimiento de Zapla, ni de la instalación y puesta en marcha de la empresa estatal-militar Altos Hornos Zapla (AHZ) en Palpalá y la Serranía del cerro Zapla, en la provincia de Jujuy, ese es un tema que se encuentra estudiado en profundidad en la tesis de Boto (2014).

"En esa época Palpalá era un gran country"

Las entrevistas realizadas a distintos protagonistas permitieron esclarecer el devenir de la vida social en Zapla. El Centro Siderúrgico Militar Altos Hornos Zapla**,** dependiente de Fabricaciones Militares (FM) desde sus inicios (1943), marcó un dominio territorial que provocó una gran explosión demográfica, movilizando todas las actividades en torno al establecimiento fabril.

A principios de la década del 40, Palpalá era un pequeño espacio urbano de unas 200 personas (Consejo Federal de Inversiones, 2020), dedicadas principalmente a actividades agrícolas y ganaderas. Sin embargo, la visión general recabada en las entrevistas era que antes de Zapla "no había nada" (Entrevista 1, segmento 17). Esta narrativa es, en sí misma, un generador de ficciones y omisiones históricas, promovida por el discurso militar para cimentar la idea de que la localidad nacía gracias a la fábrica. Esta visión homogeneizante invisibiliza la existencia de asentamientos prehistóricos (como los descritos por Bernardo Dougherty entre 1970 y 1972) y la previa actividad económica vinculada al azúcar. A pesar de esta contraposición de criterios sobre el pasado, el crecimiento demográfico posterior a 1944 es innegable: Palpalá pasó de 466 habitantes en 1914 a 833 en 1947, un salto

que se aceleraría con la radicación de la empresa (Castillo, Bergesio, y Golovanesky, 2012). (Ver Apéndice IX, Sección 1, para el detalle de la evolución poblacional).

Las entrevistas realizadas a distintos protagonistas fueron encuentros que permitieron esclarecer datos y ganar capacidad interpretativa, además de acceder a partir de sus relatos al devenir de la vida social en Zapla que no estaba ajena de contradicciones.

A continuación, se realizará una descripción de los conjuntos edilicios y de servicios que constituían Altos Hornos Zapla, con el fin de dar una idea de la magnitud de la obra para la época.

Desde sus inicios (1943), el Centro Siderúrgico Militar Altos Hornos Zapla dependió de la Dirección General de Fabricaciones Militares de la Nación (en adelante, FM). Frente a la inauguración de Zapla, la expansión de la empresa era un hecho; fue marcando con el tiempo un importante dominio territorial; provocó una gran explosión demográfica, con diversidad de instituciones que se hallaban dentro de sus límites; todo se movilizaba en torno al establecimiento fabril dependiente de FM.

A principios de la década del 40 y previa a la creación de Altos Hornos Zapla, Palpalá era un pequeño espacio urbano. Su población, que reunía a 200 personas (incluía La Pequeña y las fincas cercanas a ella), vivía dedicada a la práctica de actividades agrícola-ganaderas (Consejo Federal de Inversiones, 2020). Este panorama cambiaría a partir de 1944, con el inicio de los trabajos tendientes a la construcción de la planta.

Figura 20

Terrenos iniciales de la planta



Nota - Terrenos que pertenecieron al Sr. Zurueta (sólo un Chacral, en Palpalá) lugar donde se fijó el emplazamiento de la futura planta piloto de A.H.Z. (abril de 1943). Fuente: Sala Histórica del Centro Cívico.

Se observa en las distintas entrevistas que la visión general era que antes de Zapla no había nada. Esta percepción tiene que ver con cómo el discurso es, a su vez, un generador de ficciones: si se leen los periódicos de la época o los discursos de los generales de Zapla hacia los pobladores, eso siempre estaba presente: que gracias a Zapla es que Palpalá nacía. Esta narrativa invisibilizaba la previa actividad económica vinculada al azúcar en la zona y la existencia de asentamientos prehistóricos (como los descritos por Sica y Bernardo Dougherty en sus trabajos arqueológicos).

En este sentido y frente a esta contraposición de criterios, vale considerar que en la década de 1940 Palpalá pertenecía a San Salvador de Jujuy, por ende, se entiende que el dato provisto por el CFI se acercaría bastante a la realidad de este poblado previa radicación de la empresa siderúrgica.

A continuación, se rescatan las actas del Directorio de la Dirección General de Fabricaciones Militares (AGN), con el objetivo de dejar expresa constancia de cómo

se fue perfilando una serie de obras con destino a A.H.Z. que posteriormente dan lugar a una explosión demográfica importante en la zona.

El Acta N°126, del 30 de diciembre de 1943, consigna la aprobación de la adjudicación de la construcción de las primeras obras civiles, por un monto de $822.843,18 m/n. El acta es crucial porque ya delineaba la estructura social y jerárquica del futuro complejo, incluyendo no solo instalaciones industriales, sino también la Casa para el Director**,** tres casas para el personal superior, un Casino para empleados solteros**,** y diez grupos de casas para obreros solteros**,** además de servicios esenciales como la Enfermería y Farmacia, el Comedor y la Escuela. (Para el detalle completo de las obras, véase Apéndice, IX Sección 2).

Al leer el acta, se considera pertinente cruzar esta fuente con la entrevista N° 2; allí, en el segmento 4, la entrevistada expresa que “Cuando se creó la fábrica, se pensó en Palpalá para la idiosincrasia militar”. Frase que, al analizar los hechos, resulta cierta. La totalidad de las actividades estaba sujeta a la estructura y dinámica de una institución verticalista, jerárquica y autoritaria, como lo era FM.

La disposición espacial de las viviendas y otros edificios marcaba esas jerarquías, inclusive el tamaño de las casas y hasta la calidad de las mismas dependían del rango de la persona que allí viviría. “Paralelamente al desarrollo de sus centros de producción, también se construyeron complejos habitacionales para obreros, profesionales y técnicos” (Bergesio & Marcoleri, 2008, p. 48).

El barrio obrero y un sentido muy dramático de la libertad

El barrio obrero fue un espacio atravesado por una intensa red de controles que regulaban no solo las conductas productivas, sino también la vida doméstica y comunitaria. En el segmento 9 del registro de entrevista 2, la entrevistada narra de manera cruda la severidad de las sanciones impuestas por las autoridades militares.

> Los milicos eran jodidos, si te portabas mal te echaban de la casa. Te mandabas una cagada (sic) te ponían un camión y los gendarmes te sacaban a la mierda en 48 hs. a vos, los chicos, no importaba familia y todo.

Este testimonio evidencia el temor al castigo y la vigilancia constante sobre los habitantes del barrio obrero. La amenaza de expulsión no solo recaía sobre el individuo, sino que arrastraba a toda la familia, mostrando cómo el poder disciplinador operaba también como poder colectivo, afectando redes afectivas y de subsistencia. Este clima de control riguroso no se limitaba a las prácticas informales, sino que estaba institucionalizado en las figuras de autoridad. Tal es el caso de Armando Pío de Martijena quien se desempeñaba como director en los primeros años del establecimiento fabril, hacia 1947, quien supervisaba personalmente todas las mañanas las diferentes áreas de trabajo e instalaciones del Centro Siderúrgico Militar, entre ellos el Barrio Zaplense. Como relatan Nicodemo et al. (1989), “Cuando en su recorrida observaba una luz en el barrio indebidamente prendida, ordenaba se le formulara cargo al ocupante de la casa por un importe correspondiente a la potencia de la lámpara multiplicada por 300, lo cual se cumplía religiosamente” (p. 31).

La vigilancia se extendía así hasta los detalles más mínimos de la vida cotidiana, incluyendo el consumo energético privado. La domesticación de los cuerpos y las costumbres se implementaba por vías administrativas, económicas y morales.

Otro ejemplo de esta lógica de control emerge en la entrevista 1, segmento 27, donde la entrevistada relata el rol del intendente, encargado de velar por la limpieza, orden y disciplina en el barrio.

> **E.:** Te pillaba (el intendente) tirando un papelito, de la oreja te bajaba, venga llévese ese papelito y lléveselo para su casa y tirela a la basura…El intendente siempre nos enseñaba a ser ordenados, digamos.

Este relato sugiere que la función disciplinadora no era solo coercitiva, sino que también se presentaba como pedagogía moralizante, que pretendía enseñar buenas costumbres y hábitos de vida. La figura del intendente funcionaba como mediador entre la autoridad fabril y las vidas domésticas, una especie de agente de corrección moral insertado en el entramado barrial.

En este contexto aparece con fuerza la heteronomía que “refiere a la condición de las personas a quienes otros les imponen reglas, normas, doxas y visiones de mundo” (Valenzuela Arce, 2020, pág. 13). Todo en el barrio estaba regulado, desde la luz de una lámpara, hasta el destino de un papel caído. La vida cotidiana se desplegaba bajo un sistema totalizador de normas, donde la obediencia era un requisito para habitar el espacio mismo.

Sin embargo, este universo disciplinado no fue completamente homogéneo ni impermeable a las grietas. A pesar de la vigilancia, del poder regulador ejercido por figuras como el intendente o el director de la fábrica, los testimonios muestran también espacios de negociación, humor, ironía y pequeñas resistencias frente a la autoridad. Tal como sugiere Scott (2004), incluso en los contextos más controlados emergen “discursos ocultos”, expresiones veladas de crítica y desacuerdo que, aunque no confronten abiertamente el orden hegemónico, lo minan desde dentro, lo parodian o lo esquivan.

En este sentido, la libertad de los habitantes del barrio obrero era, efectivamente, dramática: no una libertad plena ni emancipada, sino una libertad siempre condicionada, vigilada, administrada. Vivir bajo las normas impuestas por la fábrica y el Estado implicaba una constante tensión entre obedecer, adaptarse y resistir; entre cumplir las reglas y, al mismo tiempo, encontrar márgenes para burlar, negociar o satirizar la autoridad. Esa libertad dramática no era solo opresión: también era una forma de agencia, de astucia cotidiana frente al poder.

Si bien estas políticas asistenciales mejoraron de manera concreta las condiciones materiales de vida de los trabajadores, no es posible ignorar que formaban parte de un entramado más amplio de control social, donde el bienestar y la vigilancia se entrelazaban. La fábrica no solo proveía trabajo, vivienda, salud y recreación: también organizaba los ritmos cotidianos, definía las jerarquías sociales y moldeaba las subjetividades. En este contexto, la “libertad dramática” que vivían los trabajadores de Palpalá se desplegaba en el intersticio entre la gratitud y la obediencia, entre los beneficios recibidos y las restricciones impuestas. Los testimonios recuperados muestran cómo, aun en un contexto de disciplina y orden, emergían resistencias veladas, negociaciones cotidianas y gestos sutiles de autonomía frente al poder.

Vida obrera y justicia social

En el barrio obrero, la vida cotidiana giraba en torno a Zapla. Cercano a las chimeneas y el vapor del horno de enfriamiento de la fábrica se concentraban la sala de maternidad, la proveeduría, los espacios de trabajo, el club deportivo, el cine, todos eran a su vez elementos claves del proyecto peronista. Estas instalaciones, además de formar parte de la infraestructura, eran dispositivos concretos de bienestar, impulsados por una política asistencial activa, que funcionaban a su vez como

dispositivos de control social. El concepto de Justicia Social, central en la ideología predominante entre 1943-1955, se materializaba en esas políticas públicas que transformaron efectivamente la calidad de vida de los trabajadores.

Palpalá no creció en torno a una plaza, sino en torno a la fábrica. La frase de una entrevistada, "En esa época Palpalá era un gran country", resume esta visión de un espacio que, aunque controlado, ofrecía una calidad de vida y servicios inigualables en la región. El complejo siderúrgico se expandió, integrando cuatro centros de producción y un sinfín de servicios (Clubes completos con cines, canchas, escuelas primarias y secundarias, casino, iglesia) (Bergesio y Marcoleri, 2008).

La fábrica, entonces, no sólo organizaba el trabajo, sino también el espacio y el tiempo de la vida cotidiana, haciendo de la ciudad misma una extensión de la lógica productiva y disciplinaria. De hecho, aún hoy y mientras se realizaba el trabajo de campo de la presente investigación, era posible ver la sensibilidad espacial de la gente de Palpalá, en torno a Zapla.

Para poner en contexto, se rescató el testimonio de Nicodemo (1989) sobre el establecimiento A.H.Z. en sus primeros años de vida. Entre otros datos contaba que a su llegada Palpalá era una localidad pequeña, con una población que apenas superaba los 2.500 habitantes, entre los cuales destacaba una importante presencia de ciudadanos bolivianos. Continuaba su relato destacando que la zona urbana principal carecía de servicios básicos como pavimento en las calles y alumbrado público. En cuanto a la seguridad y el control, existía un reducido destacamento militar dentro de la planta de la acería y, años más tarde, se incorporó también una sección de la policía federal.

En los primeros años de AHZ, aparecían como apéndice una diversidad de comercios que fueron dando vida a Palpalá.

Cabe señalar que el libro *Recuerdos de Altos Hornos Zapla. Testimonio sobre el Establecimiento en sus primeros años de vida (1989)* se convirtió en una fuente[78] etnográfica de información valiosa, allí es posible acceder a narrativas detalladas del *incipiente quehacer siderúrgico[79], a* la historia contada, desde adentro de la fábrica por sus propios protagonistas, teniendo siempre presente que es el testimonio de la visión de un trabajador de la fábrica, quien se desempeñaba a su vez en un cargo jerárquico.

> Así llegó don Miguel Galán, a instalar un corralón de materiales; Ramón Danielo, una panadería; el gaucho Güemes, una farmacia; Juan Wensell, como transportista con el primer camión de transporte de Zapla; Miguel Luccioni y don Ventura Plaza en negocios inmobiliarios, Fernando Peralta, con un almacén; Fernando Helguero instaló una vinería; el gordo Osinaga, una peluquería (Lizárraga de Ortíz, 2007, p. 61).

A la par el complejo siderúrgico siguió creciendo, siendo tal el despliegue que hasta llegó a contar con cuatro centros de producción: Centro Siderúrgico, Centro Mina “9 de Octubre”, Centro Mina “Puesto Viejo” y Centro Forestal. El centro siderúrgico poseía, a su vez, tres plantas básicas de producción: Altos Hornos, Acería, Laminación. Para satisfacer las necesidades de estos cuatro centros de producción, contaba con una usina termoeléctrica, planta de oxígeno, talleres de mantenimiento, planta de tratamiento del agua, laboratorio y taller de fundición. La fábrica se convirtió así en lo que se dio en llamar una “planta siderúrgica integrada”.

> Clubes completos en cada centro con cines, campos de deportes, piletas de natación, canchas de tenis y una de golf. Además, AHZ contaba con

[78] Se explicita esto dado que el testimonio está en el libro, se convierte en fuente desde el momento en que elaboro ese testimonio y se realiza la organización de los diversos testimonios de modo que responda a las preguntas formuladas en el presente estudio.

[79] Así lo denomina Nicodemo (1989)

> almacenes, comedores, escuelas primarias y secundarias, instalaciones de asistencia médica y odontológica, un casino y una iglesia. Alrededor del complejo siderúrgico se fueron asentando fábricas cuya manufactura dependía del acero". (Bergesio & Marcoleri, 2008, pp. 48-49).

Este entramado productivo, al mismo tiempo que garantizaba las condiciones materiales de vida, también estructuraba un orden social y moral, donde los tiempos de ocio, consumo y cuidado de la salud quedaban regulados por la empresa y el Estado, diluyendo los límites entre espacio laboral y espacio privado.

El espacio en Mina 9 de Octubre

La intención de contraponer imágenes de los primeros años de la vida en la mina y las actuales (Ver apéndice X) busca establecer un diálogo con la memoria colectiva y con las políticas de olvido, revelando las tensiones entre el relato oficial del progreso y las materialidades del abandono. Al recuperar estas huellas visuales, se abre la posibilidad de reinscribir la historia de la clase trabajadora y sus luchas en el espacio, cuestionando las narrativas dominantes que tienden a invisibilizar las consecuencias sociales de las reformas estructurales de los años noventa.

Las fotografías allí presentadas dan cuenta, de manera elocuente, de la transformación del espacio urbano y fabril a lo largo de las últimas décadas. En ellas coexisten las huellas de dos temporalidades: por un lado, evidencian las promesas de progreso y bienestar social propias del modelo industrialista de mediados del siglo XX, materializadas en la infraestructura de viviendas, escuelas, centros deportivos y espacios de recreación que conformaban el tejido cotidiano de la vida obrera. Por otro lado, esas mismas imágenes exponen las marcas visibles de las transformaciones estructurales operadas a partir de las reformas neoliberales de la década de 1990.

Donde antes se erguían instalaciones que articulaban trabajo, sociabilidad y bienestar (el cine-teatro, la biblioteca, los clubes deportivos, la escuela, el hospital), hoy solo persisten escombros, edificios vacíos, estructuras ruinosas. El deterioro material observable no es únicamente un efecto del paso del tiempo, sino que constituye una evidencia concreta del desmantelamiento de las políticas de bienestar y de la desarticulación de las instituciones que sostenían la vida comunitaria en torno al complejo siderúrgico. Como sugiere Benjamin (2007), las ruinas permiten visibilizar "la historia sedimentada en las cosas", en tanto residuos materiales de un proyecto social inconcluso.

Esa dimensión material del bienestar descripta en los años de oro de Zapla encontraba respaldo en una construcción ideológica precisa: la doctrina social de la Iglesia, de la cual el peronismo tomó, aunque luego transformó, como concepto de Justicia Social.

Fundamento Ideológico: Entre la Iglesia y el Estado Justicialista.

La justicia social moderna tiene sus raíces en el magisterio de la Iglesia Católica, cuyo documento fundacional es la encíclica *Rerum Novarum.* Esta importante obra, promulgada en 1891 por el papa León XIII, sentó las bases para el desarrollo de la Doctrina Social de la Iglesia (DSI) y representó una respuesta pionera a los problemas derivados de la Revolución Industrial y el capitalismo (Pontificio Consejo Justicia y Paz, 2005). La encíclica abordó de manera crucial la cuestión obrera de finales del siglo XIX, al defender la dignidad del trabajo, el derecho a un salario justo y el derecho a la propiedad privada, principios que cimentaron la moderna concepción de los derechos socioeconómicos y la intervención del Estado en favor de los más vulnerables (León XIII, 1891).

La doctrina social de la Iglesia concebía la justicia social como una vía de conciliación entre el capital y el trabajo, basada en la equidad: el patrón debía actuar con bondad y el obrero debía conformarse con una mejora relativa, sin disputar la propiedad de los medios de producción.

A diferencia de la doctrina de la iglesia, el peronismo reformuló este principio: no se trataba solo de equidad, sino de una redistribución activa de la riqueza. Esto se expresa claramente en una de sus conquistas simbólicas, el Sueldo Anual Complementario (aguinaldo)**,** política de Estado que hacía al trabajador partícipe de la ganancia empresarial.

Mientras que la equidad cristiana podía leerse como una limosna moral, el aguinaldo peronista implicaba un reconocimiento político**:** el trabajador no solo era sujeto productivo, sino sujeto político, el riñón del movimiento, sin el cual no había peronismo posible.

Este entramado de derechos y políticas públicas estuvo acompañado por un modelo pedagógico y disciplinador, que exigía sujetos ordenados, responsables y formateados en función del proyecto nacional.

Educación, disciplina y doble filo

La planificación estatal durante el peronismo no solo organizaba la vida laboral o el consumo, sino también la subjetividad. Todo se planificaba detalladamente; se imponía la condición de disciplina y autodisciplina. Sin embargo, al pensar la instrucción, hay otros nudos que desatar, y se entiende que sería valioso para el análisis no quedarse simplemente con la cuestión del disciplinamiento. Cabe recordar que Ponce (2005) explicaba que apenas apareció: “En la historia la enseñanza oficial y ya ha asomado enseguida la inevitable comparación con el ejército. El cuerpo de

profesores es un regimiento que defiende como el otro los intereses del Estado y que marcha con el mismo paso” (Ponce, 2005, p. 95).

En este sentido, la escuela efectivamente actuó como aparato de disciplinamiento. Sin embargo, como advierten Gelmi y Zancov (2019), reducir la escuela a un instrumento de dominación, tal como lo plantea Ponce, resulta insuficiente. Los autores señalan que "[Ponce] Pone a las instituciones educativas y especialmente a la escuela como instrumento de dominación y nunca de liberación" (Gelmi y Zancov, 2019).

En ese análisis, Ponce se olvida de que la instrucción es un arma de doble filo. La educación es el disciplinamiento, pero también la educación en el plano formal, enmarcada en el sistema educativo nacional, entendiéndola como instrucción, desata los elementos, invita a pensar, pone al sujeto frente al conocimiento, habilitando rupturas con el orden dominante. Así como disciplina, la educación pone a los educandos frente al saber y al conocer, y puede suceder que esos sujetos rompan la alegoría de las cavernas y tomen un contacto fenoménico propio con la realidad o no. Esa es la gran virtud del proceso educativo: nos pone de cara frente a la realidad, siempre y cuando tengamos voluntad de desentrañar los significados más profundos que tiene la sociedad en que vivimos.

En ese contexto, no todos los sujetos se plegaron pasivamente a las normativas. A partir del análisis de los distintos registros de entrevistas, se evidencian formas sutiles de resistencia, donde el disciplinamiento coexistía con intersticios de negociación y desacato. No podemos pensar en sujetos puramente disciplinados. Inclusive, se infiere a partir del análisis de los registros que existió una resistencia sutil, más larvada, donde entraba en juego el obedecer, negociar y resistir, un interjuego entre heteronomía y heterogeneidad. "La heteronomía implica vivir según

reglas impuestas, condición que puede implicar apatía, indolencia o clara discordancia con la coacción que reciben" (Valenzuela Arce, 2020, p. 13).

La obediencia, por lo tanto, no era ciega, sino estratégica. En el registro de entrevista N°2, segmento 24, la entrevistada relata un ejemplo de esta adaptación en resistencia:

> Cada militar que iba a Zapla, las mujeres mandaban más que los hombres y decían por teléfono “necesito carpintero ¡ya!” y había que salir cagando (sic) y lo llamaban al grandote Ramírez. Querían repisa para el papel higiénico y él decía “Cómo no” y cortaba y decía "como no te va a la mierda".

Esto demuestra que eran sujetos subalternos que, si bien obedecían, tenían intersticios donde exponían su resistencia; no eran ciegos respecto a esas hegemonías que aparecían en el trato cotidiano con los otros. Tiene que ver con lo que explicaba Scott (2004) al señalar que: “Cada grupo subordinado produce, a partir de su sufrimiento, un discurso oculto que representa una crítica del poder a espaldas del dominador… un discurso tras bambalinas, que consiste en lo que no se le puede decir directamente al poder” (Scott, 2004, p. 21). Esta es una especie de adaptación en resistencia, usando un término de Stern (1990) cuando explicaba el acomodo parcial al poder colonial de los campesinos de los Andes, resistiendo la dominación plena a partir del análisis de las rebeliones de los tres últimos siglos. En el mismo registro de entrevista en el segmento 17, se confirma la jerarquía: “Cuando entraba la mujer del profesional, todos bajaban la cabeza. Había que subordinarse al rango militar. A lo de su profesión y estudio”.

La resistencia de los sujetos evidenció los límites de la dominación ideológica directa, especialmente en el ámbito de las relaciones cotidianas. Sin embargo, el Estado y la fábrica buscaban ejercer el control en un plano más fundamental y

material: la gestión de la vida y el cuerpo del trabajador. Este control se materializó mediante la provisión y, por lo tanto, la regulación de los servicios sociales básicos, lo que constituía otro sistema de gestión biopolítica destinado a asegurar la salud y la reproducción de la fuerza laboral.

La atención a la salud también se contempló desde el principio. En el acta figuran tanto una enfermería como una farmacia, con la finalidad de brindar las primeras atenciones. La enfermería "contaba con una farmacia, una sala de 8 a 10 camas para accidentes leves, un consultorio médico y un vehículo para transportar a los enfermos y a las embarazadas a la capital provincial” (Ferruelo Magán et al., 1998, p. 129).

El comedor para operarios se ubicó en la planta, que luego se convirtió en el área de “personal”.

Figura 21

Comedor para operarios de Fábrica A.H.Z. Año 1944-1945



Fuente: Archivo personal de la familia Guzmán. En el dorso de la fotografía se consignaba la información sobre el espacio y el año en que fue tomada.

"Los comedores eran modelo en su género y el Instituto Nacional de la Nutrición[80] había preparado especialmente menús balanceados, según el tipo de trabajo del personal de cada centro" (Sánchez, Vargas y Díaz, 2020, p. 33). Como puede apreciarse existían medidas tomadas por la fábrica en las cuestiones alimentarias que, si bien, tendían a mejorar la condición nutricional de los empleados de Zapla, a su vez, éste se constituía en otro sistema de control. Por un lado, se ofrecía bienestar social; a cambio, se alcanzaba el orden pretendido y se obtenían

[80] El Instituto Nacional de Nutrición es el resultado del trabajo del doctor Pedro Escudero, quien fue pionero en el campo de la ciencia de la nutrición en Argentina. Además, el Dr. Escudero también fue el fundador de la Escuela de Dietistas, demostrando su extensa experiencia en el estudio de los problemas relacionados con la alimentación. En 1937, estableció y ocupó el cargo de profesor en la Cátedra de Patología y Clínica de la Nutrición, la cual fue introducida por primera vez en el Plan de Estudios de la carrera de Medicina en la Universidad Nacional de Buenos Aires (UBA). También diseñó el Curso Superior de Médicos Dietólogos, que se impartiría en la misma institución. Tanto el Instituto como la Escuela de Dietistas fueron creados mediante un decreto firmado por Agustín Justo en febrero de 1938.

trabajadores sanos para la nación. “La hegemonía nace de la fábrica y para ejercerse sólo tiene necesidad de una mínima cantidad de intermediarios profesionales de la política y de la ideología” (Gramsci, 1972, p. 291).

Se intervenía en la dieta de los trabajadores mediante la presentación de estos menús balanceados, que les permitían, posteriormente, afrontar los esfuerzos físicos y contraer menos enfermedades. Dos eran las instituciones que servían a este fin, las proveedurías y los comedores destinados tanto a Mina 9 de Octubre como a los trabajadores de Palpalá[81]. Véase que se pone en juego la educación del empleado, a la vez que el disciplinamiento. En la medida en que habitaban en Zapla y en los distintos espacios que la empresa les proveía y, a su vez, se relacionaban entre sí, se generaba un proceso de estructuración social en el que se fueron forjando reglas de convivencia bajo la custodia militar, reflejo del Estado garante. Godoy Boccano (entrevista citada en Sánchez, Vargas y Díaz, 2020, p. 33) explica que en AHZ “El propio sistema de seguridad…aplicó medidas ejemplares a los trabajadores individuales, como la detención transitoria en caso de alcoholismo”.

Estratificación social. Territorio e identidad obrera

Las jerarquías no solo eran laborales, sino que también se reflejaban en lo simbólico y en lo espacial. Esta estratificación también se inscribía en el diseño urbano. A diferencia de otras ciudades jujeñas, Palpalá no creció en torno a una plaza: su núcleo fue la fábrica. Como señala Ferruelo Magán et al. (1998), sus habitantes organizan su vida en torno a la lógica del trabajo industrial. Incluso durante el trabajo de campo, era evidente cómo la presencia de Zapla seguía marcando la identidad

[81] Según Boto (2014) en 1945 Burgos y Cía. que se encontraba en San Salvador de Jujuy se encargó del funcionamiento de ambos sistemas

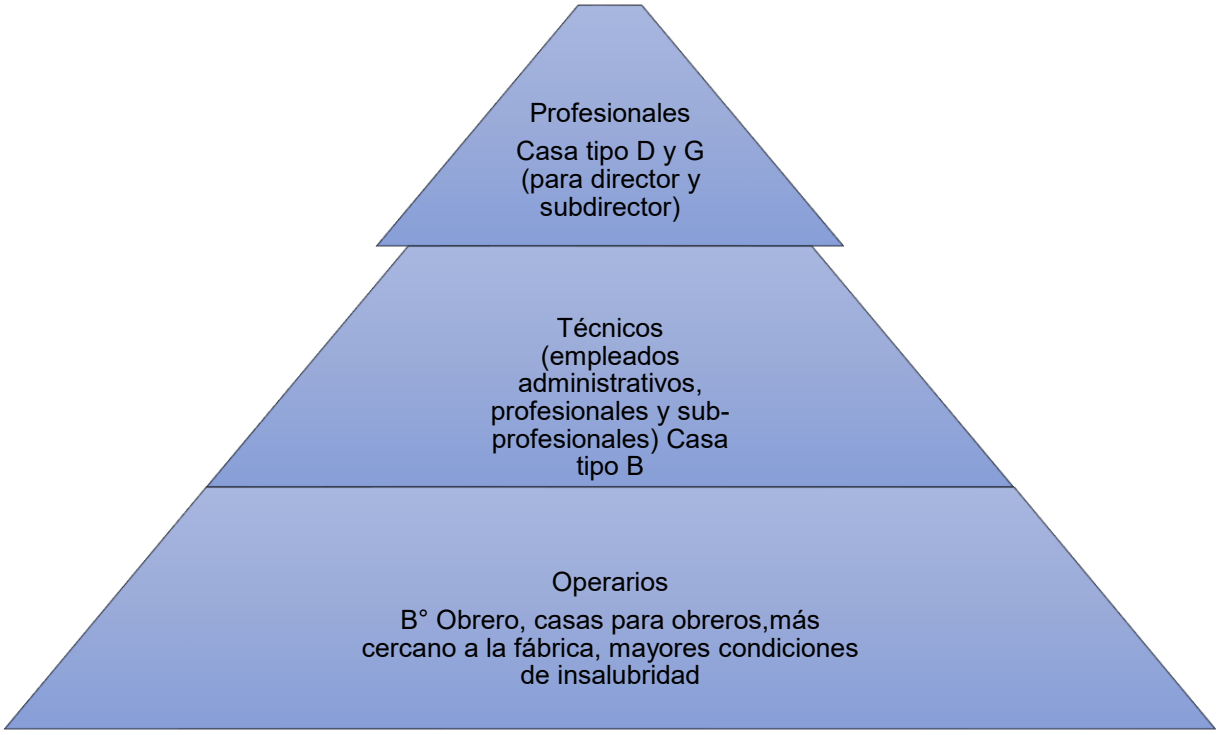
espacial y emocional del territorio. Como ya se dijo, la estratificación y las categorías también pueden leerse en la organización espacial.

Así, el barrio obrero se configuró como un espacio donde la justicia social y el disciplinamiento se entrelazaban, pero también como un territorio habitado por sujetos capaces de negociar, resistir y resignificar las condiciones impuestas. La fábrica era centro de producción, pero también de subjetividades, y el Estado, aun cuando pretendía ordenar y normar, no eliminó por completo la posibilidad de desacato.

Pautas de funcionamiento de las relaciones de sociabilidad

Figura 22

Pirámide social en Palpalá



Nota: Elaboración propia en base al registro de entrevista N°6

Un dato a tener en cuenta era que “Las viviendas eran alquiladas al personal casado legalmente y con hijos” (Boto, p. 179).

Véase cómo la estructura estamentaria aparecía claramente de distintas formas. Por ejemplo, en el registro de entrevista 2, segmento 15, se detalla la división por colores: el casco blanco estaba integrado por profesionales, técnicos y encargados. Marrón, el empleado. Azul: mantenimiento eléctrico o mecánico. Amarillo era acería. Verde de obrero de la producción. Negro el de seguridad industrial.

Lo mismo ocurría con la planta de acería que usaban cascos de color amarillo, los de laminación de color verde, los de mantenimiento color azul, los de laboratorio calidad color gris, los de los centros Mina 9 de octubre y Puesto viejo usaban casco color marrón y la seguridad del establecimiento y sus dependencias estaba a cargo de personal de guardia que usaba cascos de color negro. Mientras que los jefes y el personal jerárquico de la Administración usaban cascos blancos.

La Sra. Brunilda Figueroa Revol, en un escrito cuyo título era “16 años después…”, publicado en la Revista de Adhesión al XXXIIIº Aniversario de la Primera Colada de Arrabio Argentino (1978), describe con estilo narrativo y centrándose en el Palpalá de los ‘50 cómo era la distribución espacial en la planta y las instituciones que se encontraban dentro del límite del establecimiento siderúrgico.

> En la Planta Industrial había una escuelita, una Enfermería para primeros auxilios, la Farmacia y una sala de ocho o diez camas para accidentados leves, una guardia permanente que constaba de un médico, un enfermero y un vehículo para transportar los enfermos y las parturientas a los centros asistenciales de San Salvador de Jujuy, la capital jujeña. Existía también un cine que funcionaba de miércoles a domingo, una cancha de básquet rodeada de altos eucaliptos donde se celebraba, todavía irregularmente, el Baile del Arrabio. Dentro de los límites del Establecimiento se hallaban también un

casino, un comedor, la Escuela Nº 34 y también una pequeña Guarnición militar (Fabricaciones Militares, 1978, p. 14).

Esto también se verifica a partir del relato biográfico de una de las entrevistadas, donde se accede a valiosos datos que, al contrastarlos con otros documentos, permiten acercarse a lo que fue el Barrio Obrero, inserto en el predio de A.H. Z. Allí, la entrevistada evoca a vecinos que compartieron la cuadra, la cancha y los juegos; de este modo, van y vienen las memorias de aquellos días.

El registro de entrevista N° 1, el que fue filmado y grabado, permite contextualizar históricamente y forma parte de la memoria colectiva de Palpalá; es una historia que fue transmitida oralmente de generación en generación y forma parte del acervo identitario de IM y su familia.

Breve crónica del camino de una familia que llega al barrio obrero de A.H.Z.

Algunas de las entrevistas realizadas se apoyaron en el uso de imágenes y fotografías, las cuales se constituyeron en un aliciente fundamental para la activación del recuerdo. Este conjunto fotográfico[82] impulsó la *membranza* de lugares y el recorrido emocional de la familia de la entrevistada (I.M.) hasta su llegada a Altos Hornos Zapla (A.H.Z.).

Según consta en el registro de entrevista 1, segmento 2, I.M. nació el 3 de marzo de 1942 en El Ingenio San Martín (provincia de Salta). En dicho registro, en el segmento 9, ella explica cómo llegan a Jujuy:

Inv.: ¿Se acuerda o le contaron sus padres por qué vinieron acá, a Jujuy?

E.: Si, fue porque lo echaron [en referencia a su padre] del ingenio San Martin. Lo sacaron del Ingenio San Martin porque… este… Patrón Costas, quería que

[82] La condición material de la foto: no es cómo son las cosas, sino cómo se desea mostrarlas, lo cual requiere un análisis crítico de las fuentes visuales.

> voten por él en unas elecciones pero resulta que ninguno lo ha votao y a todos le pusieron en un camioncito con todas las cosas y los sacaron. Y mis padres se fueron a vivir a la casa de mi abuelo en Pichanal que queda a continuación del Ingenio San Martin. E.: De ahí se vinieron a Jujuy en busca de trabajo y me han traído muy chiquita a mí.

El ingenio mencionado pertenecía a Robustiano Patrón Costas, quien formaba parte de la oligarquía regional, conocido como uno de los Barones del Azúcar, y llegó a ser candidato a presidente de Argentina en 1943. Era dueño de grandes extensiones de tierra en Salta, además de arrendar otras porciones a fin de garantizar mano de obra durante la época de la zafra. El ingenio estaba situado en las inmediaciones de Orán.

> De esta manera Patrón Costas, aseguraba mano de obra cautiva para levantar la zafra en el Ingenio San Martín del Tabacal, de su propiedad (…) El novedoso sistema impuesto por Patrón Costas, obligaba a la familia campesina que tradicionalmente había pagado los arriendos en moneda o en especie (tomando como base la cantidad de ganado que poseía), a cumplir el compromiso enviando a sus integrantes varones durante los meses que dure la zafra. En caso de no cumplir la familia podía ser desalojada de las tierras que habitaban ancestralmente (Armas y Constant, 2012, p. 43).

La experiencia social de estos colectivos se veía atravesada por un férreo control y el miedo. Ceriani Cernadas (2015) explica que en El Tabacal fue imposible establecer misiones evangélicas, dado que en Orán estaba prohibido, por los dueños, realizar cualquier tipo de propaganda con sus trabajadores que no fuera católica. "Robustiano Patrón Costas manifestó expresamente su estirpe católica salteña y donde en 1938 el sacerdote italiano Roque Chielli fundó la Misión San Francisco,

núcleo de los asentamientos La Capilla, La Loma y Pueblo Viejo" (p. 52). Tras su expulsión de estas condiciones de vida, la familia de I.M. se suma al flujo migratorio que encuentra en Jujuy y Zapla una nueva oportunidad laboral.

Al repasar la historia de esta familia, queda en evidencia el paso de la barraca a una vivienda y comodidades que manifestaban un profundo cambio de sistema, el fragmento que se recupera a continuación, sirve para resaltar ese contraste material en las condiciones de vida.

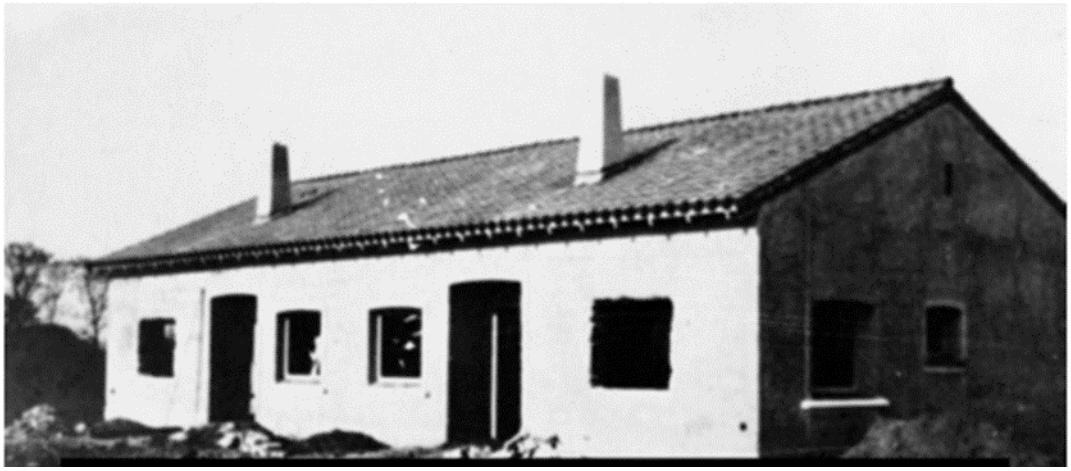
En el segmento 6 de esa entrevista decía: Inv.: -¿Cómo llegan? ¿Eran de acá de Jujuy? Y volvieron?. E.: Nosotros estábamos viviendo en San Salvador porque mi mamá trabajaba en la casa de Luteral. Ahí cocinaba y también nos dejaban dormir, era mejor que allá [en referencia al ingenio] porque allá dormíamos en cueros sobre el piso y en una pieza, en cambio acá nos dejaban dormir al lado de la estufa, teníamos catres, era cómodo, mis papis decían que el patrón era muy bueno y él le dijo a mi papá que iba a haber mucho trabajo en Palpalá por Zapla. Y después imagine que pasamos del catre al lado de la estufa [se emociona] a tener una casita con camas, plantas, canchas de fútbol; era hermoso.

La arquitectura como discurso: el estilo californiano

El contraste entre las condiciones de vida previas, marcadas por el hacinamiento en barracas del ingenio azucarero, y la nueva realidad ofrecida por A.H.Z. se manifestaba en la arquitectura. Las casas que la Fábrica proveía tenían un estilo californiano, propio de la arquitectura burocrática de Estado, que era un símbolo de estatus y estabilidad para las familias trabajadoras.

Figura 23

Casas destinadas a trabajadores y sus familias



Fuente: Sala Histórica del Centro Cívico Palpalá

El auge de este estilo de arquitectura *Californiano burocrático* se produjo en la década del cuarenta y fue adoptado con especial convicción en los organismos de arquitectura de las fuerzas armadas, caracterizando cuarteles, barrios, capillas y otros edificios de esa institución.

El auge de este Californiano burocrático se produjo en la década del cuarenta y fue adoptado en casi todas las construcciones del tipo mencionado a lo largo de todo el país, entre los que se destacan el Hospital de Avellaneda, los hogares escuela de Tucumán, Jujuy y Salta, la colonia climática infantil en Termas de Reyes, Jujuy, y los numerosos barrios, como el Presidente Perón en Saavedra, Buenos Aires, construidos sin muchas variantes en casi toda la geografía argentina (Lienur y Aliata, 2004, p. 189).

Palpalá se convirtió en un polo receptor de población. Llegaban trabajadores de distintos puntos, lo que generaba una importante heterogeneidad social.

> Estas masas de trabajadores, empleados y profesionales provenían de cuatro zonas básicas: la Pampa húmeda (en particular sus grandes conglomerados urbano-industriales) aportó personal técnico especializado y jerárquico; la región Chaco-litoral; el norte de la provincia, la vecina Bolivia y el resto de la

> región NOA aportaron, fundamentalmente, la mano de obra que habría de abastecer al complejo siderúrgico-minero (Ferreiro et al., 1992, p. 3).

La estabilidad asegurada por el establecimiento y la posibilidad de conseguir una vivienda decorosa para él y su familia eran otros factores que acicateaban el ingreso (Nicodemo, 2004, p. 305). Es crucial tener presente que esta visión, que exalta la estabilidad, proviene de un profesional que ocupó cargos relevantes tanto en Zapla como en la comunidad. Sin embargo, se entiende oportuno rescatar un dato interesante de la tesis de Boto, donde contrariamente a lo que la idealización sugeriría, entrar a trabajar a Zapla no garantizaba la permanencia:

> Desde la época de instalación de la empresa en marzo de 1944 hasta la primera colada el 11 de octubre de 1945 se contrataron 896 obreros, se despidieron 464 personas y quedaron efectivos 432 empleados. El análisis de estas cifras nos permite comprender que el índice de despidos era alto y la permanencia en el trabajo no se lograba fácilmente. (Boto, 2014, p. 148)

A continuación, se rescatarán indicios de que, en el fondo, los trabajadores anhelaban alcanzar una estabilidad y seguridad que, de alguna forma, A.H.Z. les proveía, por ende, camuflaban las contradicciones de la época a cambio de llevar vidas decentes, de allí la idealización del Estado de Bienestar.

Gremio y la noción de Empresa-Estado

No había una fuerte tradición sindical. En la entrevista 2, segmento 8, la entrevistada menciona lo siguiente: “El sindicato vos sabes que una parte la manejaba la patronal. Recién en los 70, en esa época todos pagaban la cuota sindical, se compró una casa y terrenos sobre la avenida Libertad”.

En dicho registro aparece la noción de la patronal. Este concepto merece reflexión, dado que en este trabajo se entiende que el Estado nunca puede ser una

patronal en el sentido estricto del capital privado. Se está hablando de un Estado de bienestar que otorgaba derechos y la relación es cualitativamente diferente a la de un Estado burgués. Por ello, la noción con la que más se acuerda en este trabajo es la de Empresa–Estado. A.H.Z. aparece como fuente de bienestar, siendo este un estado omnipresente en Palpalá durante aproximadamente 50 años. Dicho con palabras de Agustinho (2017):

> Zapla fue la única que, además de empresa paternalista, es una Empresa-Estado, ya que, a la vez que manifestación del modelo estatal de sustitución de importaciones, fue brazo activo del estado de bienestar como presencia total del estado nacional en la localidad. Fue a la vez lugar de experiencia e identidad en el trabajo, y construcción de un modo de ejercicio de los derechos de la ciudadanía. (p. 4)

Los trabajadores de A.H.Z. se apropiaron de los distintos beneficios sociales que la Fábrica les otorgaba. Esto pasó a formar parte del sentido común del trabajador *zaplense*, con el correr de los años, naturalizaron esos derechos como propios de su condición trabajadora.

La persistencia del peronismo y el sentido común.

La pregunta sobre por qué persiste el peronismo en la mentalidad de la gente y la añoranza de Zapla se explica a través del concepto de sentido común. Gramsci lo describe como la concepción tradicional popular del mundo, que aunque pedestremente se llama “instinto”, es en realidad una adquisición histórica primitiva y elemental (Sáenz, 2009, p. 21).

Eso que vivenciaron ayudó a la implantación de un sentido común, que se incorporó al universo simbólico del trabajador y que actuó como un marco de referencia para los patrones de la conducta social e individual en Palpalá. Por eso fue

tan fuerte el impacto para sus pobladores cuando se privatiza la fábrica. Ese Estado, así como les daba, los disciplinaba. Por eso, en el peronismo es clásica la frase de Perón que decía: “De casa al trabajo y del trabajo a casa…[83]”. Era eso lo que se esperaba de los trabajadores, con una doctrina propia acorde a lo que se considera el sentido común de los mismos: si cumplían con ir de la casa al trabajo y del trabajo a la casa, significaba que iban a estar mejor.

Otro dato importante que aporta Boto (2014) explica y da cuenta de la existencia de una estricta reglamentación que prohibía al interior de Zapla la divulgación gremial oral:

> En 1946 se reglamentó la afiliación del personal de AHZ a la Asociación de Trabajadores del Estado (ATE, creada en 1937). Esta reglamentación fijó estrictas normas para preservar “orden, disciplina y respeto” y prohibió la propaganda gremial oral en la fábrica, ya que toda gestión sindical debía efectuarse personalmente en la central de Buenos Aires. (Boto, 2014, p. 132)

Este sería el punto en el que aparece una contradicción analítica por resolver: ¿por qué el sindicato no aparecía con fuerza en Zapla? Conviene considerar que el sindicato, en ese entonces, formaba parte del gobierno. Por eso no se observa esta cuestión de lucha y reivindicación, porque, por otro lado, existían la justicia social y el estado de bienestar, tal como aparecen en este trabajo en los fragmentos de entrevistas citados.

En cuanto al análisis de la cuestión de la sindicalización obrera en Zapla, conviene no perder de vista que la cuestión del sindicato es tardía. Intentaremos hacer

[83] En su discurso de septiembre de 1945 Juan Domingo Perón, hasta ese momento se desempeñaba como secretario de Trabajo y Previsión Social, con vehemencia menciona lo que ocurría en materia de derechos laborales y advierte sobre acciones de la oposición que iban en contra de éstos. Se dirige a los trabajadores y al pueblo en general. En este discurso Perón pronuncia la recomendación de ir "de casa al trabajo y del trabajo a casa". Para acceder al discurso completo ingresar a: http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/27174

una lectura de ese vacío: el valor radica en que estamos hablando de un sindicalismo de Estado, pues en este caso el sindicato está unido a la política estatal. Tenían una oficina, eran burócratas, veían pasar trámites; el sindicato estaba para hacer otras cosas. Vivieron, previo a este momento histórico, una política en la que el patrón era durísimo. Si bien el concepto de estado de bienestar empieza con Yrigoyen, el peronismo lo que hace es retomar algunas de esas reivindicaciones, donde es posible ver la parte social del peronismo. Allí aparece este sujeto histórico, el obrero, debidamente disciplinado y encuadrado a partir de la escuela como institución educativa. Este énfasis en el encuadramiento escolar coincide con un nuevo momento en el plano educativo nacional, en el que se busca implementar un modelo escolar integral.

La Escuela Contenedora del peronismo y la Pedagogía de Síntesis

Dentro de este proceso de cambios, en el plano educativo, emerge un nuevo momento histórico; se propone implementar un nuevo modelo escolar, cuya premisa radica en afianzar la infancia y sus condiciones de existencia. La concepción del sujeto de la educación consideraba al individuo en su integralidad, contemplando los múltiples planos que lo componían. En un contexto de desigualdad, no bastaba con educar al soberano ni con impartir cultura. Lisa y llanamente, no se podía aprender con el estómago vacío. Emerge entonces una escuela que podría llamarse contenedora, en el sentido amplio del término. A los fines de contribuir al análisis de este periodo, se recupera el concepto de pedagogía de síntesis planteado por Cirigliano (1963)[84], que consta de dos elementos básicos: primero plantea que en el

[84] Cirigliano formaba parte del grupo de profesores de la UNLP antes de 1966, una nueva generación de pedagogos, quien se doctoró en Estados Unidos, tenía a su cargo la traducción de artículos extranjeros de la Revista Archivos de Ciencias de la Educación, siendo director de la Revista entre 1961 y 1962 Ricardo Nassif y su secretario Gustavo Cirigliano.

peronismo el discurso escolanovista y las pedagogías activas se transforman en políticas de Estado, fusionándose con el normalismo, con los principios duros de la enseñanza escolarizada (que incluía además la tradición positivista-cientificista del conocimiento elaborado de las pedagogías tradicionales), un mestizaje de pedagogías de síntesis. La fusión entre lo que fueron las políticas de Estado destinadas a favorecer a los grupos más desposeídos, se tradujo en lo que Cirigliano (1963) llamó (respetando la construcción de su categoría científica), pedagogías de síntesis. La discusión que por ese entonces se sostenía en los círculos y debates en torno a lo educativo, la existencia de microexperiencias como la de la escuela de la Señorita Olga o la de las hermanas Cosentini o Vergara, puede afirmarse que no impactaron en el sistema educativo, por el contrario, será con el peronismo que lograrán convertirse en políticas de Estado. Era común encontrar posturas a favor de la pedagogía tradicional y otras a favor de la pedagogía escolanovista, las mismas no prosperaron, sino que, se hizo una especie de mezcla o conjunción de estas. Junto con el nivel primario y secundario aparecieron, en primer lugar, los hogares de día, se pensó un sistema en donde lo social y lo educativo y las formas de educación formal y no formal, junto a las formas de educación comunitarias y las formas de educación sistematizada y escolar interactuaron. Esto es palpable en los hogares escuela, en el caso de Jujuy el Hogar Escuela Eva Perón.

Un ejemplo de la vida cotidiana que subraya la dimensión de la contención asistencial y material se encuentra en el Registro de entrevista 7, segmento 17:

> Entrevistador**:** ¿Cómo era un día común en el hogar escuela? Bueno… una cosa era el Hogar y otra cosa la escuela, pero ¿Cómo era un día común? Entrevistado**:** Bueno, nosotros nos levantábamos, desayunábamos muy bien… Entrevistador**:** ¿Y a qué hora más o menos se levantaban? Entrevistado**:**

> Y…más o menos 7:30, si había clases capaz que a las 7 nos levantábamos, desayunábamos y bueno, de ahí nos teníamos que ir a la escuela, que en el caso mío yo iba a la Escuela Belgrano. Y bueno volvíamos de la escuela, ahí íbamos a almorzar, comíamos muy bien, muy bien… En esta época por ejemplo se comían todas comidas de vigilia, por la pascua, que no se come carne. Pero todo el mes era así, antes era así, o sea comíamos comida de vigilia todos… garbanzos, porotos, pescados muy buena comida y…

Este testimonio es clave para entender la operatividad de la "escuela contenedora", donde la nutrición y el bienestar físico se articulaban como condición fundamental para la educación.

La jornada completa de contención material y moral se extiende al resto del día, como se detalla en el segmento 18 de la misma entrevista:

> Entrevistador: ¿Y después del almuerzo a la tarde? Entrevistado: Bueno, a la tarde dormíamos la siesta un rato y después a jugar. Los que teníamos que hacer tareas hacíamos la tarea, teníamos preceptora que a veces nos armaban los juegos y después, ya a la noche la cena. Después de la cena salíamos de nuevo a jugar al patio… cenábamos como a las 8 más o menos, íbamos a jugar al patio y ahí después ya nos íbamos a dormir tipo 9 o 10 de la noche.

Este doble testimonio (segmentos 17 y 18) es clave para comprender la operatividad de la "escuela contenedora". La rutina no solo aseguraba la nutrición y el bienestar físico (desayuno, almuerzo, cena, siesta), sino que también estructuraba la vida de los sujetos mediante el descanso, la socialización (juego) y la formación moral e intelectual (tareas con preceptora). Se evidencia así la dimensión asistencial de la escuela, articulada como condición fundamental de la educación integral que planteaba el peronismo, abarcando lo corporal, lo intelectual y lo moral. El

componente moral se imbricaba estrechamente con la doctrina religiosa, manifestándose en la práctica diaria del Hogar Escuela mediante el respeto y cumplimiento de las observancias católicas, como la alimentación de vigilia durante la Semana Santa y la Cuaresma (segmento 17).

Esta pedagogía de síntesis coadyuva al análisis de la educación integral propia de la pedagogía popular peronista, que planteaba una trilogía que incluía lo intelectual, lo corporal y lo moral, prestando atención a la relación entre mente, cuerpo y espíritu. Al hablar de cuerpo, entra en juego la dimensión de la salud; no bastaba con educar al sujeto; no bastaba con lo cultural; también había que atender otros aspectos que provoquen una transformación efectiva. Con la escuela sola no era suficiente; fue necesaria una amalgama institucional que permitiera contener y sostener a esos sujetos a través del sistema educativo.

Es posible identificar allí el concepto de comunidad organizada planteada por Perón en el Primer Congreso Nacional de Filosofía del año 1949, y que involucra el concepto de comunidad alrededor de las escuelas, en este caso, sirve pensar la escuela como núcleo, en el que interactúan varias instituciones, era posible ver por ejemplo en Palpalá (Jujuy) en torno a la escuela la sala de primeros auxilios, la cancha, el club social, la iglesia que como institución en el caso de la Escuela Nacional 34 funcionaba dentro de la fábrica, no contaba aún con edificio, se corrobora así que la escuela era un lugar de encuentro y reunión.

Asimismo, el trabajo y la educación aparecen como derecho, además de existir un estado de bienestar garante de salud y educación que por fin rompía la barrera de la educación secundaria. “Lentamente el Estado argentino comienza a tener un papel novedoso, su orientación es hacia los derechos sociales, categoría si se quiere nueva,

puesta en escena mundial a partir del impacto de la 2° Guerra Mundial" (Carballeda, 2006, p. 60).

Dimensiones y características del Sistema Educativo en Jujuy

Escuelas primarias que funcionaban en el área de influencia de A.H.Z.

La Escuela Nacional N° 34, que operaba como núcleo de la comunidad, tiene una historia íntimamente ligada a Altos Hornos Zapla. Se han consultado diversas fuentes documentales, incluidos archivos locales (Sala Histórica del Centro Cívico, Archivo Histórico de Jujuy, Archivo Bernasconi [Caja Jujuy]) y privados (familia Varela Pose), para reconstruir la trayectoria de esta institución.

A continuación, se presenta la imagen de los cimientos de la escuela N° 34, allá por 1944.

Figura 24

Excavaciones de los cimientos para el edificio escolar destinado a la Escuela Nacional N° 34 (1944).



Fuente: Fotografía de imagen expuesta en la Sala Histórica del Centro Cívico de Palpalá.

En la Figura 7, que muestra la “Excavación de las bases del primer edificio escolar en Palpalá (1944)”, y al estudiar la imagen junto a la lectura de los libros que cuentan parte de la historia de Palpalá (Carrillo, 1888; Infante, 1981; Montalvetti, 2008; Amerise, 2011), se infiere que se trataba de la fotografía de la primera construcción escolar que funcionaría dentro del predio de A.H.Z., no así el primer inmueble escolar en la localidad.

Nicodemo, Cortina y Lazzaro (1989) relataban que entre las oficinas en las que se llevaban adelante las tareas burocráticas, existían otras construcciones de Fabricaciones Militares que se hallaban dentro del predio de la fábrica, entre ellas el primer barrio del personal zaplense y su escuela:

> El edificio de la Administración, una parte del barrio del personal, y más hacia el Río Grande, la planta industrial. La pequeña escuelita de Doña Carmen Rosa fue demolida, para levantar lo que sería la Oficina de Personal y guardia. Sobre el camino vecinal, y a unos 200 metros del edificio de la Administración, Fabricaciones construyó una hermosa escuela. (Nicodemo et al., 1989, p. 197)

En la imagen se observan los cimientos que dieron lugar al edificio que funcionaría durante mucho tiempo en el predio de la fábrica. El vínculo forjado entre esta escuela y A.H.Z. fue muy fuerte, ya que la empresa brindó asistencia constante a lo largo de los años a las necesidades del establecimiento educativo y de toda su comunidad, e incluso donó un nuevo inmueble.

La Escuela Nacional N° 34 se llamó así hasta el año 1978, cuando pasó a denominarse Escuela Primaria N° 257 “Provincia de Córdoba”. Este cambio se debió a que las escuelas nacionales pasaron a estar bajo jurisdicción provincial, siendo

transferido el servicio educativo a las provincias. Esto se concretó a partir de la sanción de la Ley 21809 de Transferencia de Servicios Educativos (1978)[85] , publicada en el Boletín Nacional el 09 de junio de ese año, que en su artículo primero facultaba:

> Facúltase al Poder Ejecutivo Nacional a transferir a las Provincias en las condiciones prescriptas en la presente ley todas las escuelas de enseñanza pre-primaria y primaria, supervisiones y juntas de clasificación dependientes del Consejo Nacional de Educación existentes en jurisdicción de aquéllas, con excepción de las que se determine mediante decreto del Poder Ejecutivo. (Ley 21809, 1978)

El antecedente principal de este proceso de descentralización se inició con una norma de 1956. Como explica Petitti (2020), citando a Gudelevicius (2009), el inicio de la transferencia se dio en la década del ´60, “con una diferencia substancial respecto al carácter compulsivo que tuvo la efectuada en 1978” (Petitti, 2020, p. 5). Ese fue el momento en que, de a poco, empezaron a languidecer los sistemas educativos provinciales que se vieron obligados a incorporar establecimientos nacionales sin contar con los recursos económicos suficientes para mantenerlos.

Volviendo a sus orígenes, según consta en el *Libro de Oro de la Institución 1910-2010*[86]*, esta escuela se inauguró el 18 de septiembre de 1910, con la denominación Escuela N° 34*. Se recupera particularmente la historia de esta escuelita de instrucción primaria dado que de allí salían los alumnos, muchos de ellos, hijos de

[85] Para acceder a la ley completa puede consultarse en https://www.argentina.gob.ar/normativa/nacional/ley-21809-303858/texto

[86] Este libro fue recopilado por los siguientes docentes coordinados por la Vicedirectora Sra. María Cristina Gómez de Lepori: Norma Chorolque (maestra de Jardín de Infantes), Hilda Duran (maestra de 4° grado); Aida Guanuco (maestra de segundo grado); Hilda Ibañez (maestra de Jardín de Infantes); Miriam Lamasar (maestra de 6° grado); Miguel Machado (maestro de 4° grado);Claudia Mercado (maestra de 1° grado); los versos fueron creados por la maestra Rosa Chuquisaca y la tapa fue bordada por la Sra. Paula Unco.

obreros de la empresa siderúrgica que luego formarían parte de la Escuela de Capacitación Obrera de la Nación N° 218 que también funcionaba dentro de la fábrica en sus inicios.

Según se menciona en el libro de oro de la escuela: “Ha sido generada por la necesidad de la población de la localidad de Palpalá, siendo esta la primera escuela urbana”. Según los libros de acta y el libro de oro, fue “creada por Expediente 7624-I de fecha 14 de junio de 1910, según consta en la Resolución Nota de Inspección General N° 1236/1910”.

Al momento de su creación, don José Figueroa Alcorta se desempeñaba como presidente de la Nación; se encomendó la organización de esta institución escolar nacional a don José S. Salinas, que por entonces ejercía el cargo de inspector nacional de escuelas. Finalmente se iniciaron las clases el día 30 de septiembre de 1910. En los libros de oro de la institución se consigna que “Empezó a funcionar en el edificio ubicado en el terreno del Sr. Manuel L. Zurueta, siendo el establecimiento de adobe”. La primera directora fue la Sra. Alicia Ibarra de Gutiérrez, junto a dos maestras que colaboraban en la tarea docente. “Este terreno estaba ubicado dentro del establecimiento de Altos Hornos Zapla de Fabricaciones Militares”, según quedó asentado en la fuente consultada.

Con el correr del tiempo, se fueron aumentando más aulas de madera debido a la demanda de la población educativa, y así se fue incrementando gradualmente la cantidad de maestros y turnos. No se especifica la cantidad de alumnos inscriptos en sus inicios; se pudo acceder a esa información recién a partir del año 1949, según se constató en informes del Archivo Bernasconi elaborados por la directora de la escuela de dicho año.

El primer inmueble, como relata Montalvetti (2008), constaba de:

> Cuatro aulas y galería (esta se acondicionaba en algunas circunstancias para la celebración de oficios religiosos); patio donde se encontraban juegos; casa para la directora y portera; contaba con dos turnos y desarrollaba sus actividades en un local de adobe donado. La vivienda se encontraba en el espacio que luego se llamará Barrio Martijena. (Montalvetti, 2008, p. 339)

La Escuelita Láinez- Nacional Nro. 34

La Escuela Nacional N° 34, que operaba como núcleo de la comunidad, es producto de la Ley Láinez 4874. A continuación, se realiza un paréntesis para reflexionar respecto a la importancia de esta legislación, que estableció la creación de las escuelas nacionales en todo el territorio argentino.

Fue a partir de 1905 que el Estado llega efectivamente, en materia educativa a todo el país. Cabe recordar que la histórica Ley 1420, sancionada en 1884, funcionaba para la capital y territorios nacionales, pero no así para las escuelas de las provincias, reguladas éstas por leyes provinciales, tal como lo disponía el artículo 5° de nuestra Constitución Nacional.

Con la sanción de la Ley 1420 no se garantizaban automáticamente los principios que esta profesaba. Varias de las provincias incluyeron esos principios (gratuidad, obligatoriedad y laicidad) de la Ley de Educación Común, pero otras, como es el caso de Jujuy, caracterizada por ser una sociedad altamente conservadora, siguió manteniendo como parte de sus prácticas tradicionales la enseñanza de la religión católica[87]. Se puntualiza en esto porque interesa demostrar cómo la religión

[87] Para profundizar en este aspecto, resultará útil la lectura de Yépez (2003) Capítulo III de La mano avara y el Cristo caído, apartado donde el autor desarrolla este tema y entre otras cuestiones explica la imposibilidad de aplicar la laicidad en la educación primaria en Jujuy, por su herencia hispano colonial. Se relata en ese capítulo como el Obispado de la Diócesis de Salta (de la que Jujuy dependía administrativamente) dio inicio en 1884 a una virulenta campaña contra la Ley 1420, específicamente el artículo VIII de ésta. Se produce una fuerte confrontación entre la Iglesia y el Estado que trae como consecuencia la expulsión del país del nuncio Apostólico del Vaticano en Argentina, Monseñor Mattera, quien estuvo al frente de la campaña anti laicista. En Jujuy el Obispo de Salta y Jujuy, Buenaventura

católica aparece transversalmente en toda la historia de la educación argentina y es muy fuerte su injerencia en la historia educativa jujeña, donde el dogma continuaba siendo vigoroso en ese entonces y lo sigue siendo hasta el presente[88].

Siguiendo con el conflicto de la precariedad de la educación en las provincias, veremos que se resuelve 20 años después de la sanción de la Ley 1420, cuando Manuel Láinez, diputado del Partido Autonomista Nacional (PAN) en el último año de la presidencia de Roca, en 1904, eleva al Congreso de la Nación un proyecto de Ley que establecía que no se le pagarían más subvenciones a las provincias que las recibían. Desde la presidencia de Sarmiento y luego con la Ley 1420, se debía otorgar a las provincias una suma mensual para educación, suma irrisoria. No solo eso, las provincias que estaban empobrecidas entonces muchas veces incurrían en malversación; no podían pagar a los empleados, por lo que usaban ese dinero de educación durante 20 años para sufragar otros gastos. Esta realidad es descripta claramente por Yépez (2003) en el libro *La mano Avara y el Cristo Caído*.

Rizzo Patrón, hizo lo propio publicando una Carta Pastoral llamando a la desobediencia civil, allí Yépez, cita a Bidondo (1980) quien relata un hecho que da cuenta de la confrontación, cuando en la ciudad un grupo de personas derriban la cruz del Convento San Francisco, en ese momento el Gobernador Tello debió mediar, consensuando posturas conciliatorias con el clero y se optó en la provincia por omitir el artículo VIII de la Ley 1420. Yépez explica que este conflicto no se podía reducir en su lectura sólo a cuestiones políticas o religiosas, sino que la inviabilidad de aplicar la laicidad en educación en Jujuy, tenía raíces mucho más profundas que guardaba relación con aspectos históricos y culturales.

[88] Aún hoy la iglesia sigue manteniendo acalorados debates en relación a determinados contenidos a trabajar en las escuelas, a lo largo de este último siglo, se fueron gestando procesos de igualdad en general en la sociedad argentina. Surgieron temas tales como la igualdad de género, la reforma al código civil respecto al matrimonio en la figura de los contrayentes, la Educación Sexual Integral (ESI) y el derecho a recibir educación sexual integral en todos los establecimientos educativos del país, de gestión estatal y privada, en todos los niveles y modalidades, temas que encontraron eco desde las políticas públicas del Estado y que la Iglesia católica se encargó de fijar posición y por momentos intensificar su rechazo frente a estos procesos. Actualmente, con la instalación de posturas libertarias radicalizadas en Argentina, emergieron tensiones en torno a estos históricos logros. Por un lado, en un contexto de fuerte desregulación estatal, emerge, no sin resistencias, la afinidad de ciertos sectores del gobierno con visiones religiosas conservadoras, que reabrieron debates que se creían saldados, con cuestionamientos de la perspectiva de género en la educación, con recortes o eliminación de políticas tales, como la ESI, reeditando de este modo viejas disputas. Esto deja al descubierto que los derechos de ningún modo pueden ser vistos como concesiones definitivas, sino que producto de los vaivenes políticos y culturales, pueden verse amenazados y/o eliminados.

Desde 1884 hasta 1905 no hubo un desarrollo eficaz; podría decirse que no existió un desarrollo adecuado del proceso educativo. Los sistemas educativos provinciales eran muy débiles. Yépez (2003) explica en su tesis que:

> La debilidad del estado provincial y el desarrollo reciente de una política nacional en materia escolar reforzaron las afirmaciones de Carrillo. Lejos de ser provinciales, dichas escuelas estaban sujetas a la iniciativa de vecinos o de aquellos amantes de la educación –como dice Álvarez Prado– a fin de que cumpliesen su misión en los remotos parajes del interior provincial (Yépez, 2003, p. 203).

En 1905 Láinez propone sancionar una ley donde se suprimían las subvenciones, no se les daría más plata a las provincias. Con ese dinero, cuando la provincia lo demandaba, sus gobernadores debían solicitar al Estado la construcción de una escuela o de las escuelas necesarias, sin que se violaran la autonomía y la autarquía financiera de las provincias. Esta ley les permitía crear escuelas en los espacios federales y seguían siendo autónomos sin que eso sea una injerencia del estado nacional, así nacían las famosas escuelas nacionales. Esta ley autorizaba a la Nación a costear escuelas en cualquier parte del territorio nacional donde el erario local carecía de los fondos necesarios para la educación.

> La mayoría de las escuelas primarias permanecieron en manos de municipios y de particulares, prácticamente hasta la sanción de la Ley Láinez en 1905. A partir de entonces podríamos afirmar que se crearon locales escolares dependientes de la Nación en las jurisdicciones que los demandaban. Dichos establecimientos que funcionaron como otro subsistema escolar, paralelo y superpuesto a las incipientes y precarias formas de escolaridad provincial, se denominaron Escuelas Láinez. (Yépez, 2003, p. 190)

Lo que hicieron las Escuelas Láinez fue crear un doble sistema de escolaridad: un sistema educativo provincial que funcionaba desde mucho antes de la sanción de la Ley 1420 y otro sistema educativo paralelo, que funcionó a la par en la misma provincia, por supuesto, sin olvidar que siempre hubo escuelas privadas, particulares y las confesionales.

Así nace esta escuela, fundada finalmente en 1910, producto de un momento muy importante en la historia del proceso educativo jujeño. La Escuela Nacional 34 brindaba educación hasta el cuarto grado. Esto fue así hasta la entrada de la década del 50.

En el registro de entrevista N°1, segmento 21, se relata cómo debían viajar a San Salvador de Jujuy para poder cursar el quinto grado en adelante:

> Inv.: ¿Y dónde hizo el 5° grado? E.: ¿El quinto grado? En el Colegio del Huerto. Inv.: Ah, entonces después ¿Todos se iban a San Salvador? E.: Sí, esto era hasta aquí no más, hasta el cuarto grado Inv.: Claro, lo básico nomás. E.: Claro, lo básico nomás, pero era buena la enseñanza. Inv: ¿Cómo iba hasta Jujuy? ¿Movilidad? E: Había un colectivo que era de Fabricaciones Militares, era un escolar para los hijos de la gente que trabajaba en Fabricaciones Militares.

Aproximadamente hablaba del año 1952 la entrevistada, cuando ella cursaba 5° grado. En esa época, las escuelas primarias que brindaban educación hasta séptimo grado y las escuelas secundarias se encontraban, en su mayoría, en la capital provincial.

La escuela N° 34 entre 1941 y 1955

Lo primero que se plantea en este tiempo ya no es solo la formación del sujeto de la educación y su alfabetización, sino también alcanzar la justicia social que pregonaba este gobierno. Se repetía constantemente en *slogans*, libros escolares y

discursos públicos una expresión que es propia de esa época: “los únicos privilegiados son los niños”.

Para ello, desde el gobierno se llevaba adelante el suministro de recursos y oportunidades, con el objetivo de contener a los niños, en línea con el principio de justicia distributiva, que aspiraba a acortar la brecha entre infantes de diferentes sectores sociales.

Desde lo jurídico, con la Reforma Constitucional de 1949, se afianza esa idea fuerza a partir de la integración de los derechos del niño, “subsumidos en los derechos de la familia” (Carli, 2005, p. 58). Esto impulsó una serie de medidas orientadas al bienestar de la población infantil.

La escuela, desde el higienismo, promovió la salud pública de los niños, a la vez que coexistieron, por un lado, la profilaxis de varias enfermedades y, por otro, el disciplinamiento y el control social. Esa ayuda social también formaba parte de una estrategia política que buscaba adhesiones futuras al movimiento. Durante los últimos años en los que los conflictos generaban “el quiebre de las alianzas políticas iniciales del peronismo y crece la confrontación con la oposición, Perón apeló a la “generación del 2000”, proyectando en un futuro imaginario la continuidad de una cultura política amenazada en el presente” (Carli, 2005, p. 59). A decir de Carli (2005), se diseñó “una verdadera política generacional” para las infancias y las juventudes.

Más allá de este aspecto político, se afianzaba la infancia y las condiciones de existencia; finalmente, eran esas las que determinaban la conciencia. Resulta inevitable no mencionar a Marx, quien decía: “El modo de producción de la vida material condiciona el proceso de la vida social, política y espiritual. No va ya la conciencia del hombre a determinar su ser, sino, al contrario, su ser social determinará su conciencia” (Marx, s. f., pp. 16-17, citado en Germani, 2023, p. 11).

En este caso, la existencia social sería el dato primario y ella determinaría, a su vez, la conciencia social y la vida espiritual de la sociedad; por lo tanto, a una determinada existencia social o a determinadas condiciones de vida se corresponden determinadas ideas y concepciones políticas o instituciones políticas.

Cuando se hablaba de contener, por aquellos tiempos, se hacía referencia a cosas concretas, como ser guardapolvos, calzados, útiles, alimentos, que se les proveían desde el Estado a los niños. Seguía siendo fuerte el concepto de higienismo heredado de la Ley 1420, así como el de puericultura, acompañados de la noción de prevención de las enfermedades, gracias a las campañas de vacunación masivas, que ayudaron a reducir progresivamente los índices de mortalidad infantil. “Entre 1946 y 1954 la salud en la Argentina se empieza a pensar también en términos de vivienda, de seguro social, alimentación y educación. En Argentina, específicamente en 1949, se crea el Ministerio de Salud y Asistencia Social (Macía, 2021, p. 147). Todo ello contribuía a la educación integral del niño.

Se deja constancia a continuación, de una serie de sucesos que aparecen detallados en el *Libro de Oro de la Institución* que dan cuenta de estas políticas, donde puede verse como entre 1941 y 1955 se trabajó activamente en la promoción y prevención para erradicar enfermedades endémicas y epidémicas, inclusive se identificaron diversos brotes en la escuela como el tifus o la fiebre tifoidea, la tos convulsa, la gripe, el paludismo y la peste bubónica.

Además de ponerse en evidencia a partir del registro que se hizo en la escuela, de las políticas públicas no solo de corte asistencialista, sino también de diversos tipos de experiencias impulsadas desde las escuelas.

Políticas públicas promovidas por el Estado nacional y aplicadas en el contexto provincial, específicamente en Palpalá, durante este período histórico

Año 1941- Año 1942

Según consta en el libro de la escuela, “El 1.º de abril se inicia el comedor escolar”. Cabe señalar que en Argentina los comedores escolares comenzaron a funcionar en 1933. La década del 30 trajo consigo mucha miseria debido al impacto de la crisis de 1929. Jujuy a tono con lo que acontecía a nivel nacional fue por el mismo camino, implementó una fuerte acción social, fomentando la implementación de políticas de asistencia, pese a la resistencia de algunos sectores más conservadores de la provincia.

> La Comisión de Ayuda Escolar sostenía comedores escolares en el Interior y el Consejo de Educación distribuía partidas alimentarias y repartía ropa y calzado, con lo que –según se observaba– se había logrado incrementar notoriamente las cifras de inscripción y de asistencia a las escuelas (Fleitas y Kindgard, 2010, p. 203).

A nivel nacional, en el año 1938 se comenzó a implementar una política pública enfocada en el bienestar físico y moral de los niños en edad escolar, con énfasis en la atención a las provincias y territorios nacionales, mediante el uso de dos nuevas herramientas.

> Se creó la Comisión Nacional de Ayuda Escolar, presidida por el subsecretario de Justicia e Instrucción Pública; en segundo lugar, el 14 de octubre de 1938 se sancionó la Ley Nº 12558 de «Protección a los niños en edad escolar. Instituciones complementarias de la educación común». Las asociaciones cooperadoras recibieron subvenciones para los servicios alimentarios –instalación y funcionamiento de los comedores escolares–, para la entrega de

ropa y botiquines, y para el sostenimiento de los servicios médico-sanitarios. (Billorou, 2019, pp. 63-64)

Se garantizaba a través de diversas políticas, el sostenimiento de los comedores, siguiendo esa misma línea nacional “El 30 de abril se hace el reparto de 10 bolsas de maíz donadas por la Comisión Nacional de Ayuda Escolar”, destinadas a la escuela Nacional N° 34. Como explica Billorou (2019), con el peronismo se profundizó esta política mediante una serie de reformas institucionales. Por ejemplo, en 1946 se estableció la Dirección de Cooperación Escolar, bajo la supervisión del Consejo Nacional de Educación. La Dirección Nacional de Asistencia Social quedó subordinada a la Secretaría de Trabajo y Previsión; de esta manera, debió asumir la responsabilidad de las acciones sociales, especialmente en la distribución directa de bienes materiales y de subsidios. Dentro de esta entidad, se fundó la Dirección de Ayuda Escolar.

En 1942, “El 12 de abril, visita al comedor escolar la inspectora de Comedores Escolares, Srta. Gladys del Carmen Osan, dejando algunas instrucciones”, según consigna el Libro Histórico de la Escuela.

Ese mismo año se realiza el envío de útiles, calzados y ropa a cargo del Consejo Nacional de Educación y de Altos Hornos Zapla. En 1941, entre las políticas asistenciales, estaba el envío de útiles, “El 26 de abril se recibe del Consejo Nacional de Educación provisión de 150 cuadernos rayados tapa de cartón”.

En 1942, “el día siguiente se recibe de la Comisión Nacional de Ayuda Escolar la provisión de ropa y calzado para los niños”.

“A la semana siguiente se recibe provisión de libros por parte del Consejo Nacional de Educación”.

Políticas sanitarias

Las acciones registradas evidencian esfuerzos coordinados orientados a controlar diversas enfermedades. La escuela actuaba como un aliado clave para registrar los brotes y supervisar el cumplimiento de las normativas tanto nacionales como provinciales. Desde el 31 de octubre de 1933, según el Decreto 1662- Letra B (Archivo Provincial de Educación), en el que se reglamentaba el Servicio Médico Escolar.

- **Año 1941**

"El 12 de mayo visitó la escuela el Dr. Andrés Saravia dejando instrucciones para llenar las fichas escolares".

"El 10 de junio el Dr. David Carrillo de la Estación Sanitaria visitó la escuela con el objeto de extraer sangre de la oreja de los niños que están atacados con tos convulsa y al ver que varios días continuaba este cuadro gripal el Dr. Saravia recetó para los niños, los que están atacados con tos gripal".

- **Año 1942**

"El 23 de abril un empleado del Consejo de Higiene procede a colocar vacunas antitíficas a todos los alumnos".

"El 26 de octubre de 1942 visita el Dr. Clemente Clens con el objeto de dar una conferencia sobre paludismo".

- **Año 1945**

"El 10 de mayo de 1945 empleados del Departamento Nacional de Higiene, con el objeto de sacar sangre a los niños para un censo de paludismo". "El 25 de julio de 1945 se tiene conocimiento que una vivienda vecina a la escuela se produjo un caso de bubónica. Al día siguiente el jefe de la Dirección de Sanidad Dr. Emilio Navea ordena la inmediata clausura del establecimiento previa desinfección del mismo, por tiempo indeterminado".

“El 3 de agosto por orden de la superioridad se procede a la reapertura de clases estableciéndose el horario continuo de doble turno de 09 y 40 a 13 y de 14 a 17 y 20”.

El Estado garantizó el control de la infancia mediante el enrolamiento obligatorio en el Registro de Sanidad y Educación, lo que le permitió recopilar información sobre la salud y la educación de los niños desde el nacimiento hasta los 14 años. Además, la provincia de Jujuy estableció un convenio con el gobierno nacional para colaborar en temas relacionados con la salud escolar, que abarca aspectos de asistencia, prevención y educación en prácticas de higiene. Todo en línea con la Ley 1420 (1884), cuyo artículo 13 establecía la obligatoriedad “para las escuelas de la inspección médica e higiénica y la vacunación y revacunación de los niños, en períodos determinados”.

Visita presidencial

“El 10 de agosto se recibe la comunicación de Inspección Seccional que el día 16 de 1942 pasará por este establecimiento el Sr. Presidente de la Nación Dr. R. Castillo debiéndose estar todos los niños en la estación al paso del tren presidencial para Jujuy”.

Era común que, ante la llegada de autoridades presidenciales, la gente de Palpalá se congregara en la estación de trenes. En el registro de la entrevista N° 1, segmento 23, la entrevistada relata la ocasión en que Eva Perón pasó por la estación de trenes de Palpalá.

E.: Yo he tenido la oportunidad de recibir cosas de Evita! ¡de verla a Evita pasar cuando pasaba en el tren! ¿No? cuando pasaban, porque el tren se paró acá, ¡en Palpalá!

Inv.: Ha! ¿Así que presenció ese momento?

E.: Sí! Y ella empezó a repartir cosas… A tirar… A darnos cosas.

Inv.: ¿Qué les daba?

E.: Nosotros hemos recibido ropa que ya venían en caja.

Inv.: Ah que bien!

E.: Que ya venían en caja y te daban la caja con ropa, con juguetes, con cosas para comer.

Inv.: Ah, de todo un poco

E.: De todo [se emociona] De todo, de todo, muy lindo. He tenido la gran suerte de conocerla a Evita, aunque sea, no de… muy tocarla, pero de verla, conocerla.

Creación de la Cooperadora "Senador Pérez"

En 1942, "El 25 de Julio se creó la cooperadora con el nombre "Senador Pérez", en donde padres, vecinos eligieron los miembros de la misma". Este dato refleja la presencia de elecciones con una sociedad civil activa.

Si bien, la escuela crea su cooperadora en 1942, cabe aclarar que, desde los inicios del sistema educativo, era común que la comunidad se organizara constituyendo asociaciones que convirtieron a la niñez en destinataria central de acciones diversas, organizadas en grupos de vecinos, madres y padres que conformaban desde clubes, ligas, sociedades populares, sociedades de exalumnos, etc., lo público se va construyendo también colectivamente.

A nivel nacional, la primera cooperadora "se constituyó en Chascomús, Provincia de Buenos Aires, con el nombre de Junta Vecinal de Ayuda a las Escuelas, el 15 de octubre de 1816, razón por la cual se estableció esa jornada como el Día de las Cooperadoras Escolares" (Ministerio de Educación de la Nación Argentina, 2023).

Ayuda de A.H.Z. a la escuela

"El 19 de septiembre de 1945 el jefe de Fabricaciones Militares Capitán Carlos Enrique Lutteral avisó que al día siguiente vendría a visitar el establecimiento el General Manuel Nicolás Savio".

"El 23 de mayo de 1946 se recibe la donación del jefe de Fabricaciones Militares, Altos Hornos Zapla, de cuadernos y anotadores para alumnos de esta escuela".

En el año 1946 consignan en el libro de oro que en "2 meses o más necesitarán derribar el edificio que ocupa actualmente la escuela".

A través de un recorrido por imágenes, dibujos realizados por alumnos, que se constituyen en piezas del patrimonio educativo de dicha institución, y otros documentos, como los libros históricos de la escuela, es posible indagar acerca de los mandatos culturales que se grabaron y fijaron en las aulas, favoreciendo la naturalización de roles y actividades diferenciadas para mujeres y varones, por ejemplo.

El comedor escolar

El 1.º de abril de 1941 se inicia el comedor escolar; este funcionaba en la escuela.

El 30 de abril se hace el reparto de 10 bolsas de maíz donadas por la Comisión Nacional de Ayuda Escolar.

El 12 de abril de 1942, visita el comedor escolar la inspectora de Comedores Escolares, Srta. Gladys del Carmen Osan dejando algunas instrucciones.

Escuela e iglesia

En relación con los oficios religiosos, era común realizar misas, comuniones y bautismos masivos. La que sigue es una foto de octubre de 1945 hallada en la Sala Histórica del Centro Cívico de Palpalá.

Por el año de la fotografía, se infiere que esto fue realizado en el edificio que funcionaba dentro del predio de A.H.Z., “Las primeras celebraciones religiosas en Palpalá, misas y comuniones, se realizaban en las casas de familias y después en la escuela nocturna N°34 dentro del establecimiento fabril A.H.Z.” (Montalvetti, 2008, p. 34).

En las fotos que se exponen a continuación se observa la penetración de la obra católica en el conjunto de la Sociedad y del Estado.

Figura 25

Foto del Obispo de Jujuy, Monseñor Enrique Muhn, consagrando en matrimonio de personal de A.H.Z. (diciembre de 1945)



Fuente: Sala Histórica de la Ciudad de Palpalá, ubicada en el centro cívico.

Estas imágenes fotográficas se convirtieron en un testimonio visual de un proyecto de conformación de una ciudadanía obrera católica, ordenada y patriótica, impulsado desde las instituciones que estructuraron la nueva Palpalá.

También hay constancia de esta fluida relación con la iglesia en el Libro de Oro de la escuela. Allí se asentaba que el 22 de octubre de 1946 “visitó la escuela el obispo diocesano Monseñor Enrique Whun para poner en conocimiento de que desde mañana 23 de octubre comenzará a preparar a los niños que harán la Primera Comunión”. Hizo esta visita acompañado del Capitán Armando P.P Martijena”.

Figura 26

Misa y comunión en Palpalá



Nota: celebración realizada en octubre de 1945. Fuente: Sala Histórica de la Ciudad de Palpalá, ubicada en el centro cívico.

La presencia del obispo en los actos escolares, su participación en la preparación de comuniones y en la consagración de matrimonios refuerzan la idea de una obra católica organizada que trasciende la dimensión espiritual. En este contexto,

la Iglesia funcionaba como agente de control social y moralizador, integrando ritos religiosos con celebraciones patrióticas y escolares, como lo muestra la misa de campaña de 1948 en la escuela, realizada con la colaboración del Destacamento Militar de A.H.Z.

Al acto escolar habían asistido ambos turnos, con una misa presidida por el cura. En el Club les sirvieron chocolates y masas, al regresar al edificio escolar: “se ofreció la misa de campaña donde fue bendecida la bandera oficial que el Destacamento Militar de Altos Hornos Zapla donara a la escuela haciendo la entrega de la misma el Capitán Carlos Argañaraz, mediante una sencilla alocución, a la cual la Sra. Directora agradeció” (Libro de oro de la Escuela Nacional N° 34, 2010).

Figura 27

Procesión de Tadeo Judas en Palpalá



Fuente: Archivo personal de la Familia Guzmán.

Estos actos, al igual que las procesiones, contribuyeron a disciplinar la vida cotidiana, regular las relaciones familiares y consolidar una identidad comunitaria alineada con los valores nacionalistas y cristianos promovidos por el Estado peronista. Las prácticas religiosas, articuladas con la escuela, el ejército y la fábrica, evidencian

una estrategia poblacionista en la que el matrimonio, la natalidad y la educación infantil eran objetivos de planificación y control.

De esta manera, se fue tejiendo una red entre Iglesia, Estado y empresa que facilitaba la construcción del entramado social.

Año 1962, Fabricaciones Militares dona un nuevo edificio

En ocasión de un acto de entrega de las llaves del nuevo inmueble:

A los 11 días del mes de octubre, a las 10:30 horas, la directora suplente Sra. Nidia Tomasa F. de Rodríguez, recibió del Coronel Don: Jorge San Pedro, el nuevo edificio cedido gratuitamente por Fabricaciones Militares, situado en el llamado Centro Cívico de Palpalá (Baillo, 1965, p. 8 [Archivo Bernasconi]).

En la fotografía que sigue se puede ver el momento en que el director de la empresa siderúrgica, el coronel Jorge San Pedro, cede el nuevo inmueble construido en el Centro Cívico de A.H.Z. y corta la cinta inaugural.

Figura 28

Acto de inauguración del nuevo edificio donado por A.H.Z.



Fuente: Libro de Oro de la Escuela Nacional N° 34.

Si descongelamos[89] la fotografía, es posible observar los siguientes elementos:

- Pose: presencia de autoridades civiles y militares, abanderados y escoltas. Se ve en primer plano al director de Altos Hornos Zapla, cortando la cinta inaugural, con tijeras en mano.
- Símbolos e insignias: La bandera argentina, insignia de la patria.
- Escenario: Acto de entrega del nuevo edificio.
- Lugar donde están las personas: la Galería del nuevo edificio escolar.
- Vestimenta: todos vestidos formalmente; los hombres con traje o uniforme militar; la directora de la escuela con guardapolvo y peinado de la época; zapatos con tacones. Algo común en Palpalá es la fuerte impronta militar.

Era un moderno edificio con ocho aulas amplias y un jardín de infantes, dependencias para la dirección, sala de maestros, depósito, museo, cocina e instalaciones sanitarias, que difieren mucho de aquella primera escuela urbana de 1910.

Figura 29

Foto del día de la entrega del nuevo edificio

[89] Expresión usada por Kossoy Boris (2001).



Fuente: Fotografía hallada en el libro de Oro de la Escuela Nacional N°34.

En la foto es posible divisar, en primera fila, a los hombres, a las mujeres y a los docentes; ellas, un paso atrás. Se establecen diferencias entre los participantes, como señalando una distribución de posiciones en la comunidad y legitimando un orden establecido. “Ordenar los cuerpos en un orden de cierta jerarquía” (Dussel y Southwell, 2009, p. 26). Véase donde se ubican a las maestras y cómo eso demuestra también relaciones de poder.

Por otro lado, el día de la entrega de ese nuevo edificio, la directora pronunció su discurso.

Figura 30

La directora Sra. Nydia F. de Rodríguez pronuncia el discurso inaugural



Fuente: libro de Oro de Escuela Nacional N°34

Se procedió a descongelar la fotografía, observando los siguientes elementos:

- Pose: presencia de abanderados y escoltas, con bandera de ceremonia. Se observa a la Directora, en posición firme, con su discurso en mano, con un prolijo peinado, al igual que los estudiantes que aparecen en la foto, los mismos eran abanderados de delegaciones de otras instituciones escolares que participaban del acto.
- Símbolos e insignias: La bandera argentina, insignia patria.
- Escenario: Acto de entrega del nuevo edificio.
- Lugar donde están las personas: la Galería del nuevo edificio escolar.
- Vestimenta: todos con guardapolvo blanco, mujeres con pollera, hombres con pantalón de vestir y corbata.
- Personas paradas: Detrás de los abanderados, los alumnos están parados, formados en fila de a dos, uno detrás de otro.

Aparecen con fuerza en esta escena: el culto a los símbolos patrios, el tema de los rituales escolares, el guardapolvo blanco impoluto y todas las simbologías

escolares. En relación con el guardapolvo Dussel (2000) explica que tanto en estos como en los uniformes se inscriben:

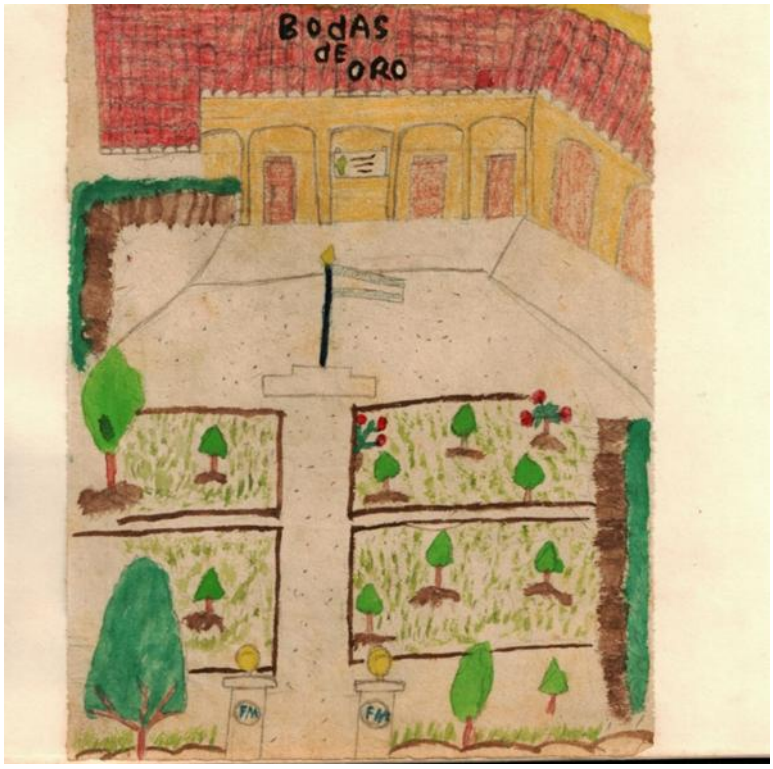
> Saberes sobre la organización social, las identidades propias y ajenas, la autoridad y la sexualidad … También se aprende en los recorridos escolares que hay ciertos cuerpos más pasibles de regulación que otros y que existen jerarquías y normas sociales no escritas pero ejercidas (p. 107, citado en Graziano, 2016, p. 5).

La figura de las maestras respondía a un modelo de docencia estandarizado; integraban un cuerpo docente construido según parámetros de homogeneización.

En esta, como en las imágenes que siguen, es posible ver los guardapolvos y prendas diferenciados según el sexo: las niñas con falda y los varones con pantalón. Puede observarse, a su vez, la intención de generar un sentimiento patriótico, aunado a un sentido de pertenencia con AHZ, que aparece no solo en fotografías, sino también en los dibujos de los niños de esta escuela. Puede verse que, de este modo, también se iba construyendo una identidad.

Figura 31

Dibujo de escolares para conmemorar las bodas de oro de la escuela



Fuente: Libro de Oro Escuela Nacional N° 34

Figura 32

Dibujo de alumno de sexto grado para conmemorar las bodas de oro de la escuela



Fuente: Libro de Oro, Escuela Nacional N° 34

En los dibujos, pueden apreciarse con fuerte presencia la bandera argentina, el escudo, los símbolos patrios, además de la insignia de Fabricaciones Militares (FM). Otra vez aparece aquí la impronta militar; es posible ver a los estudiantes y sus guardapolvos, a la maestra con su guardapolvo blanco, peinada, delicada, con buena presencia, un ejemplo de conducta y delicadeza. Todos los íconos significativos, que potencian los estímulos emocionales y la identificación con Fabricaciones Militares, con una serie de símbolos y conductas a imitar.

Fabricaciones Militares y Altos Hornos Zapla formaban parte del universo simbólico común de Palpalá. Así se nutría el imaginario colectivo y se compartía una historia común, en la cual jugaba un papel predominante Fabricaciones Militares. Se iba desarrollando la identidad de este modo.

El culto a los símbolos de la nación: en los dibujos aparecen la bandera nacional y el escudo. Puede observarse allí una forma de transmitir la emoción patriótica y de formar ese espíritu.

Véase que dibuja a la maestra, no a un maestro. Esto también da cuenta de la feminización de la tarea docente. También es posible observar cómo cuerpos y lugares-espacios se co-definen. La mujer hallaba su lugar en la escuela.

Asimismo, la escuela era una institución productora y reproductora de roles, funciones, subjetividades y discursos que contribuían a la construcción social de los géneros. A continuación, se rescata un segmento del discurso de la directora:

> Autoridades eclesiásticas, educacionales, militares, civiles, señoras, señores, maestros, alumnos … Palpalá era entonces apenas un minúsculo grupo de casitas pequeñas y humildes, agrupadas en torno a las vías del ferrocarril, recién inaugurado. Algo más allá o más acá, algún ranchito, la “sala” o el

“puesto” de alguna finca, desde donde los niños debían concurrir a la escuela. Pero los más lo hacían desde lejos, a pie o a caballo, pues esta escuela, como todas las de La ley Láinez, servía a una zona grande y alejada de los centros poblados (Fragmento de discurso pronunciado por la directora el 11 de octubre de 1962).

De este trozo del discurso de la directora se rescata la hegemonía militar y religiosa en Palpalá, presente en todos los actos escolares del período estudiado; ello se observó en muchas de las fotografías de los libros de la Escuela.

Figura 33

Acto escolar de la Escuela Nacional N° 34



Fuente: Fotografía hallada en el libro de Oro de la Escuela Nacional N°34, año 1956

Todo tenía un efecto formativo; todo educaba. En esta imagen se pueden apreciar los ritos patrios de la época, que siguen presentes en el sistema educativo, como el izamiento de la bandera. Se buscaba enseñar la Patria, construir la identidad nacional, con una fuerte impronta militar. Y en la imagen de abajo, la presencia de un cura, que oficiaba el acto y los rezos. La institución eclesiástica tenía una fuerte presencia en la escena local, en la vida escolar, política y social de Palpalá.

En la imagen aparece este mecanismo tan potente y poderoso de la iglesia y sus santos sacramentos, que implanta en la vida de sus fieles una nueva vida de relación. Cabe recordar que había que estar casado para percibir ciertos beneficios en Zapla y, de este modo, se iba implantando un nuevo universo simbólico: era ese sujeto, sujetado.

Al iniciarse los procesos de socialización de nuestra existencia, se evidencia una transformación del individuo hacia la conformación de un sujeto altamente disciplinado y encuadrado.

Véase que los trabajadores de Zapla trabajaban; no se les pasaba por la cabeza la revolución. Eso era porque estaban domesticados para soportar, de ahí el sujeto de la educación. Soportaban en nombre de una nación, en nombre de Dios, y creían que todo Zapla era una familia que había que sostener. Ese era el contexto en el que se enmarcaba el proceso pedagógico.

Este sistema que proponía Zapla suponía una mejora respecto de los momentos de privación y explotación absolutos que vivieron sus padres.

En ese contexto, el discurso de la Iglesia siempre fue un discurso de control social que fue dejando matrices y huellas.

Registro de acciones del peronismo y el disciplinamiento escolar

El siguiente registro de archivos ilustra la doble función de la escuela peronista: la asistencia material (justicia social) y el control coercitivo (disciplinamiento). Las acciones registradas en el *Libro de Oro* evidencian un esfuerzo por consolidar la base política del movimiento al materializar la idea de la justicia social, mientras se expandía la influencia estatal sobre la vida familiar y el cumplimiento de las normativas.

Se infiere a partir del análisis, que, por un lado, estaba la asistencia material, como adhesión, justamente la provisión de elementos básicos reforzaba el mensaje de justicia distributiva:

- “El 6 de junio de 1947 la Secretaría de Trabajo y Previsión procedieron al reparto de algunos equipos de ropa para niños y niñas donado por el presidente de la Nación”.
- “El 26 de abril de 1950 se recibió de la Ayuda Social, por intermedio del correo, una colección de libros para la Biblioteca de la Escuela. [Los libros eran de la biblioteca infantil General Perón]”.

La inclusión de material identificado con la figura de Perón demuestra el uso estratégico de la ayuda material para generar adhesión política desde la infancia, alineando la provisión de bienestar con la doctrina del movimiento.

- “El 28 de abril de 1950 se recibió del Ministro de Gobierno Justicia e Instrucción Pública la comunicación de las becas otorgadas a nueve niños de este establecimiento”.
- “El 30 de junio se procedió a entregar las comunicaciones de becas a los alumnos favorecidos en presencia de sus padres”.

Este acto público de entrega reforzaba el vínculo de lealtad y gratitud hacia el Estado benefactor.

Por otro lado, estaban el control coercitivo y el disciplinamiento. La asistencia coexistía con un firme sistema de coerción que buscaba moldear al "sujeto encuadrado": “Durante esa época se trabajaba de lunes a sábado, de marzo a noviembre”.

Según se consigna en el Libro de Oro de la Escuela, en 1950: “Cuando se inscribían y ocurría ausentismo de los alumnos, se notificaba a los padres por intermedio del comisario”. Este hecho, junto con la sanción de la Ley Provincial de Educación Común N° 1710 (1946), que establecía la obligación escolar, demuestra cómo la vigilancia coercitiva se extendía a la esfera privada. La Ley 1710 facultaba para imponer multas e incluso para acudir a la presencia policial para hacer efectiva la obligación, señalando el rol del sistema educativo como aparato de control social.

La expansión del sistema educativo en Palpalá fue vertiginosa, lo que legitimó la promesa de ascenso social y la formación de la fuerza laboral requerida por A.H.Z. El aumento constante de la matrícula evidenciaba la confianza de la población en este proyecto y la demanda de escolarización.

- “En 1950 nuestra escuela funcionaba con 10 grados hasta 1951, con 362 alumnos promedio anual, y una vicedirectora”.
- “En el año 1952 se agregan 3 grados ya que la matrícula asciende a 459 alumnos”.
- “En el año 1953 la escuela contaba con 16 grados y con dos maestros especiales de manualidades, hasta el año 1954 con una matrícula de 659 alumnos”.
- “Desde el año 1955 funciona en tres turnos con 18 grados, 2 maestros especiales y 710 alumnos que ascienden a 784 al año siguiente”.
- “En el año 1957 se contaba con 1063 alumnos, en 1958 por expediente 8304/58- Resolución 17-04-58 se clasifica a la Escuela N° 34 en grupo “A” y Expediente 17.179- J- 58 Resolución 3-07-58 se clasifica de Primera Categoría, contando con 2 Vicedirectoras”.

Escuela Nacional N° 37

La información histórica sobre la Escuela Nacional N° 37 se sustenta en documentos primarios, específicamente en un informe del Archivo Bernasconi (Inventario L.H.J.20, “Departamento Palpalá y su Geografía”), presentado el 25 de noviembre de 1968 por el entonces director Hyalmar Núñez. La revisión de este documento, a cargo de los inspectores Antonio W. Tula y Horacio C. Álvarez García, es notable no solo por su contenido, sino porque la participación exclusiva de varones en la fiscalización de las escuelas ejemplifica la persistencia de lo que se ha denominado la “burocracia educativa masculina” (Camarotta, 2021) en los altos cargos de la época.

La escuela fue fundada el 30 de octubre de 1910 en un paraje rural, accesible por la Ruta 49, una vía que permaneció sin pavimentar por muchos años. Su primera Directora fue la Señora Corte de Cazón.

En este contexto, el informe de 1968 constituye un intento de periodización y rescate de los principales hitos de la institución, revelando unos orígenes sumamente precarios. El documento da cuenta de una serie de situaciones vivenciales donde la institución atravesó constantes cambios debido a la falta de un edificio propio, obligando a que la escuela funcionara en las casas particulares de las directoras de turno. Finalmente, en 1955, se logró la entrega del edificio propio gracias a la intervención de la entonces Fundación Eva Perón.

Esta precariedad edilicia, sostenida por la cesión de casas particulares en una zona de recursos escasos, contrastaba drásticamente con los preceptos de la Ley 1420 (1884). Dicha normativa establecía en su artículo 13 que “En toda construcción de edificios escolares y de su mobiliario y útiles de enseñanza deben consultarse las prescripciones de la higiene”. No obstante, la realidad de la escuela, alejada de los

principios de higiene y ventilación, distó históricamente de lo que establecía el marco legal.

En cuanto a la oferta educativa, la escuela dictaba inicialmente hasta 5to grado, y fue recién en 1959 que se creó el 6to grado. Posteriormente, el comedor escolar comenzó a funcionar en 1965.

La cronología de directores y eventos, extraída del mismo archivo, detalla la inestabilidad de la institución en sus primeras décadas y sus desarrollos posteriores.

Análisis de la Evolución Institucional (1912-1968)

El examen de los hitos cronológicos revela dos periodos marcadamente distintos. La primera etapa (1912-1948) se caracteriza por una profunda inestabilidad, visible en la alta rotación de directores y en los constantes traslados de la sede escolar, llegando incluso al cierre temporal entre 1946 y 1948 por falta de local. Este patrón subraya la dependencia de la escuela respecto de la voluntad y los recursos de los actores privados de la comunidad rural. En contraste, la segunda etapa, iniciada con la cesión de un local en 1948 y consolidada con la entrega del edificio por la Fundación Eva Perón en 1955, evidencia un proceso de consolidación y estatalización. Los desarrollos posteriores—como la creación del 6to grado (1959), el inicio del comedor escolar (1965) y la pavimentación de la Ruta 49 (1967-1968)—muestran la paulatina integración de la escuela rural en una infraestructura educativa y vial más robusta por parte del Estado. Asimismo, destaca la transición en la dirección: si bien la escuela fue mayoritariamente dirigida por mujeres hasta 1962, el nombramiento del primer director varón titular, Hyalmar Núñez, en 1963, refleja los cambios en las dinámicas de poder en los cargos de gestión educativa de la época.

Cronología de Hitos y Direcciones (1912-1968)

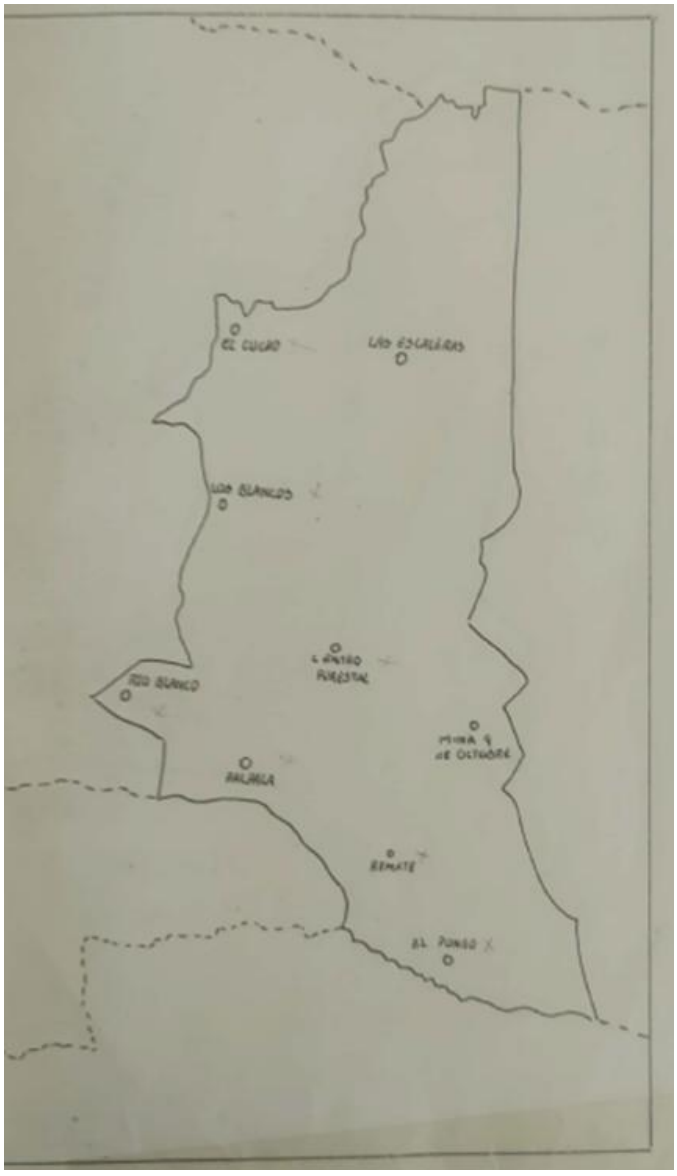
- **1912–1914:** Directora Srta. Dionisia Ruiz Alvarado.

- **1915:** Directores Sr. José Martearena y Sra. Zoila M. de Vargas.
- **1916:** Traslado de la escuela a otro lugar bajo la dirección de la Sra. Antonia J. de Arroyo.
- **1918:** Nuevo traslado de la escuela al local actual, dirigida por la Sra. Clara Corte de Cazón.
- **1920:** Es trasladada nuevamente por su directora Sra. de Cazón a una casa de su propiedad.
- **1920–1944:** Dirigida por la señora Lía Cau de Hansen.
- **1944–1946:** Dirigida por la Sra. Ofelia Giménez Rossi; al ser trasladada, queda en la dirección la Sra. Lía Cau de Hansen.
- **1946–1948:** Por falta de local, la escuela se cierra.
- **1948:** El señor Carlos Montenovi cede el local donde nuevamente funciona la escuela.
- **1950:** Actúa frente al establecimiento la Sra. María del Carmen Adóver y luego la Srta. Telesfora Alicia Paz.
- **1951–1952:** A cargo del establecimiento la Srta. Nélida Estrada, reemplazada por la Sta. Isabel Grau.
- **1953:** Se hace cargo de la escuela como directora titular la Sra. María Estela V. de Matthews.
- **1955:** Estando al frente la Sra. de Matthews, se entrega el nuevo edificio construido por la Fundación Eva Perón.
- **1959:** Se crea el 6° grado.
- **1960:** El establecimiento cumple sus bodas de oro.
- **1962:** La directora titular Sra. Matthews se acoge a los beneficios de la jubilación.
- **1963:** Se hace cargo del establecimiento el nuevo director titular Sr. Hyalmar Núñez, ascendido por concurso aprobado por el H. CONSEJO Nacional de Educación.
- **1965:** Se soluciona en parte el problema del agua con la intervención de O.S.N. y la D.P.A.E., y comienza a funcionar el comedor escolar.
- **1967:** Con fecha 04/07/67, la empresa CAMINOS S.A. comienza la obra de pavimentación de la ruta N° 49.
- **1968:** La pavimentación de la ruta N° 49 está a punto de finalizar.

En Palpalá según la concentración poblacional, se organizaba la distribución del siguiente modo: El Cucho- Las Escaleras- Los Blancos- Río Blanco- Centro Forestal- Mina 9 de octubre- Palpalá- Remate- El Pongo

Figura 34

Mapa Poblacional



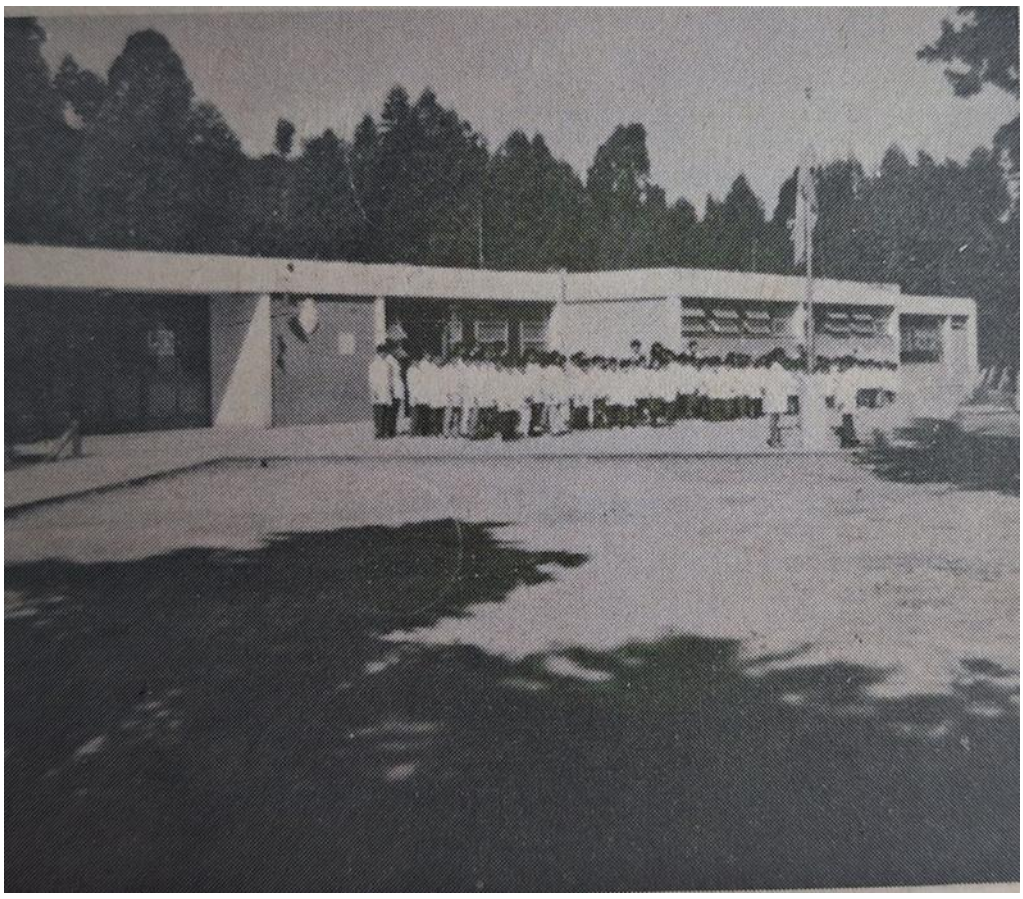
Fuente: Archivo Escolar Escuela Catamarca, Inventario L.H.J.20, “Departamento Palpalá y su Geografía”

Escuela N° 152 “Alma Fuerte” – Villa obrera en la Mina 9 de octubre

El nombre "Alma Fuerte" remite a un poeta argentino de fines del siglo XIX y principios del XX, cuyo nombre real era Pedro Bonifacio Palacios. La elección de este nombre, probablemente inspirada por la Dirección General de Fabricaciones Militares, buscaba instaurar un espíritu de superación y tenacidad que se adecuaba a la nueva identidad obrera que la empresa Altos Hornos Zapla (AHZ) buscaba modelar.

Figura 35

Imagen de edificio de Escuela Alma Fuerte de Mina 9 de Octubre.



Fuente: Imagen extraída de la Revista de adhesión al XXV aniversario de la primera Colada de Arrabio Argentino (Fabricaciones Militares, 1970, . 107)

La Escuela Nacional N° 152 “Alma Fuerte” de Mina 9 de Octubre se encontraba ubicada en la cumbre de una de las estribaciones del Cerro Zapla, a 1.470 m.s.n.m.

de la ciudad de San Salvador de Jujuy (Fabricaciones Militares, 1970). Este establecimiento surgió de la necesidad de contar con una institución de enseñanza primaria destinada a los hijos de los obreros, cuya radicación en el lugar se debía a la explotación de la mina de hierro iniciada en 1943, tras el descubrimiento del yacimiento.

Altos Hornos de Zapla (AHZ), dependiente de la Dirección General de Fabricaciones Militares, dispuso la fundación de la escuela el 28 de febrero de 1945. Este establecimiento, destinado a las familias mineras, inició sus funciones el 5 de marzo bajo el nombre de Escuela Primaria Mina 9 de Octubre. El primer director y maestro fue el medio operario de primera, ayudante de barretero Don Juan Carlos Barros, quien se desempeñó en el cargo hasta que el Consejo Nacional de Educación (CNE) creó oficialmente la escuela el 1.º de febrero de 1947, asignándole el N.º 152.

La designación de un medio operario sin título docente evidenciaba una problemática frecuente en la provincia de Jujuy. El Consejo de Educación provincial debía lidiar con la escasez de maestros y directores con la habilitación formal para ejercer el magisterio.

Incluso en la Memoria del Consejo General de Educación correspondiente al año 1948, se consigna la situación del personal docente en la provincia, que en total sumaba 660 educadores, distribuidos en 120 establecimientos fiscales (117 de instrucción primaria y 3 de enseñanza especial). Se identifican en la tabla que sigue a continuación a los docentes sin titulación.

Tabla 19

Personal docente por cargo, sexo, nacionalidad y título (Jujuy, 1948)

Por cargo

Directores sin grado a su cargo	19
Directores con grado a su cargo	101
Vice directores sin grado a su cargo	7
Maestros de grado	438
Maestros de enseñanza especial	95
Total	**660**

Por sexo	
Varones	38
Mujeres	622
Total	**660**

Por Nacionalidad	
Argentino	653
Extranjeros	7
Total	**660**

Por título	
Con título habilitante	643
Sin título habilitante	17
Total	**660**

Nota: Datos extraídos de la *Memoria del Consejo General de Educación correspondiente al año 1948* (1949, p. 15).

En dicha Memoria se aclara que existían 17 docentes sin título habilitante, lo cual contraviene lo que se instituía en la Ley Provincial de Educación, que establecía como condición *sine qua non* poseer título habilitante para ejercer la docencia. Al respecto, se mencionaba:

> Podría llamar la atención del señor Ministro las circunstancia de que figuren 17 maestros sin título, ya que nuestra Ley de Educación establece como condición sine qua non poseer título habilitante para ejercer la docencia provincial; pero tal circunstancia obedece en la mayoría de los casos a designaciones de data muy anterior a la vigencia de nuestra ley; y en cuatro limitados caso, a actuales nombramientos otorgados con carácter provisional a favor de personas con antecedentes ya en la docencia, por no haber maestros con título normal nacional que acepten los destinos de determinadas escuelas lejanas y de difícil acceso. Con todo, estos docentes van siendo relevados en sus funciones a medida que se presentan nuevos graduados dispuestos a prestar sus servicios en tales establecimientos. (Memoria del Consejo General de Educación correspondiente al año 1948, 1949, p. 15)

Más allá de esta aclaración, la situación persistía en la provincia incluso entrado el año 1955. De hecho, en el Archivo Histórico Provincial de Educación de Jujuy se halló la Circular N° 32 del 30 de noviembre de 1955, del Consejo General de Educación, que contemplaba la posibilidad de impartir cursos de preparación docente para quienes carecieran de un título. Un fragmento del documento ilustra la necesidad institucional:

> Me es grato dirigirme al Señor director llevando a su conocimiento—a los fines de su oportuna notificación al personal que correspondiere—que el Consejo ha instituido un CURSO DE PREPARACIÓN DOCENTE para las personas que

> sin tener título habilitante para ejercer el magisterio se desempeñan actualmente en forma provisional como directores y maestros de grado en algunos establecimientos educacionales de esta jurisdicción, y destinados también a los aspirantes a la docencia cuyos estudios secundarios no sean inferiores al primer año aprobado.
>
> Para inscribirse en este curso, que se desarrollará en esta ciudad capital y que abarcará el período comprendido entre el 15 de diciembre próximo y el 15 de marzo de 1956, los interesados deberán reunir los siguientes requisitos: a)- Ser argentino nativo o naturalizado. b)- Tener la siguiente edad: 18 años cumplidos como mínimo, las mujeres; y más de 20, los varones. c) Tener aprobado el Primer Año, por lo menos, de estudios secundarios. ch)- Gozar de buena salud. d)- Acreditar buena conducta. (Archivo Provincial de Educación, Circular N°32/55, 1955)

Es posible afirmar que, a pesar de contar con Escuelas Normales, no existía suficiente cantidad de docentes titulados, o bien, los titulados no aceptaban trasladarse a los parajes más rurales, lo que obligaba a recurrir a personal provisional.

Reconversión a Escuela Láinez y Crecimiento Institucional

A partir del año 1947, la Escuela N° 152 se convirtió en una escuela Láinez, dependiente del Consejo Nacional de Educación. Debido a la escasez de docentes con título habilitante, en sus inicios el director y maestro era un operario, quien asumió la tarea durante cinco meses, hasta el 8 de julio de 1947. Ese año fue nombrado director del establecimiento el señor Enrique Hansen, junto con el siguiente personal docente: Sra. Emilia del Carmen Funés de la Paz; Sra. Lía Cau de Hansen; y la señorita Elba Mónica Cáceres.

Esta escuela, al formar parte de las conocidas como Nacionales o Escuelas Láinez, brindaba educación mixta, infantil y rural. Como lo señala la historiografía:

> La Ley Láinez promovía la creación de escuelas rurales de 4 años, reduciendo los contenidos curriculares dispuestos por la Ley 1420. En aquellas escuelas sólo se transmitirían los saberes más elementales vinculados con la enseñanza de la lectura, la escritura y la aritmética. Ello se fundamentaba en el hecho de que, como lo señalaban las posiciones conservadoras, el padre termina por sacar a su hijo de la escuela para que lo ayude en labores domésticas o agrícolas y que en vano era alentar que aquél incorporara nuevos saberes. Esta idea se distanciaba de las expectativas que la sociedad civil depositó en la escuela como *via reggia* para el ascenso social, delimitando este imaginario a las grandes urbes. (Sticotti, 2012, p. 18)

La escuela Láinez funcionó en sus inicios con secciones de 1.º a 4.º grado. En 1949, se nombró a otro maestro como director titular y la escuela continuó creciendo, alcanzando una inscripción máxima de 117 alumnos ese año. La evolución de la matrícula a lo largo de los años proporciona información sobre la importancia que los habitantes de la mina le daban a la instrucción de sus hijos, lo que supuso un salto cualitativo para una población cuyos ancestros eran mayormente analfabetos.

Entre 1949 y 1968, la escuela continuó creciendo no solo en cuanto al número de docentes a cargo de grado, sino también gracias a la incorporación de maestros especiales y la demanda de inscripciones de estudiantes.

Tabla 20

Distribución de personal e inscripción de alumnos de la Escuela Nacional N°152 (1949-1968)

Nota: Tabla de elaboración propia. Fuente: Informe Directora Zulma Skiner, diciembre de 1968. Archivo Bernasconi, Escuela Nacional n.° 152, 1950, pp. 1-3.

Año	Director	Vice Director	Auxiliar portero	Distribución de grados	N° de maestros de grado	N° de maestros especiales	Inscripción máxima de alumnos
1949	1	-		1° a 4°	4	-	117
1950	1	-		1° a 5°	4	-	115
1951	1	-		1° a 5°	5	-	130
1952	1	-		1° a 5°	5	-	128
1953	1	-		1° a 6°	5	-	161
1954	1	-		1° a 6°	6	-	180
1955	1	-		1° a 6°	6	-	200
1956	1	-		1° a 6°	6	-	233
1957	1	-		1° a 6°	8	-	248
1958	1	-		1° a 6°	8	-	259
1959	1	-		1° a 6°	9	2	283
1960	1	-		1° a 6°	9	1	311
1961	1	1		1° a 6°	10	1	328
1962	1	1		1° a 6°	11	1	343
1963	1	1	1[90]	1° a 6°	11	1	337
1964	1	1	1	1° a 6°	11	2	349
1965	1	1	1	1° a 6°	11	2	330
	1	1	1	1° a 7°[91]	11	2	353
1966	Se crea sección de jardín de infantes[92]	-	-	-	-	-	-
	1	1	1	1° a 7°	12	2	366
1967	Sección jardín de infantes- 1 maestra						
1968	1	1	1	1° a 7°	12	2	354
1968	Sección jardín de infantes- 1 maestra						

Las cifras anteriores demuestran la expansión institucional. En 1950 se extendió un grado más: “Continúa en su cargo de director titular el Sr. Daniel

[90] Se nombra a la señora Ana Peñaloza de Huanco

[91] Nueva nomenclatura

[92] Por Resolución del Honorable Consejo Nacional de Educación de fecha 7 de setiembre, Exte. 2726-1965 se crea una sección de Jardín de Infantes, transfiriéndose para tal fin un cargo sobrante de la Escuela N°75 de Santiago del Estero, vacante por traslado de la Sra. Angélica Assaf de Kohn. (Fuente: Archivo Bernasconi, Escuela Nacional n.° 152, 1950, p.3).

Domínguez. La escuela cuenta con 4 maestros de grado. Funcionan de 1ro a 5to grado. Este último grado se incorpora el 17 de abril. Se observa una inscripción de 115 alumnos" (Archivo Bernasconi, Escuela Nacional N.º 152, 1950, p. 1).

Entre 1949 y 1968, la escuela continuó creciendo, no sólo en cuanto al número de docentes a cargo de grado, sino también gracias a la incorporación de maestros especiales y a la demanda de inscripciones de estudiantes; además, llegó a contar con un edificio propio.

Tabla 21

Inscripción máxima y variación porcentual anual de alumnos de la Escuela N° 152 (1949-1968)

Año	Inscripción máxima de alumnos	Variación conceptual de inscriptos entre cada año
1949	117	0%
1950	115	-2%
1951	130	13%
1952	128	-2%
1953	161	26%
1954	180	12%
1955	200	11%
1956	233	17%
1957	248	6%
1958	259	4%
1959	283	9%
1960	311	10%
1961	328	5%
1962	343	5%
1963	337	-2%
1964	349	4%
1965	330	-5%
1966	353	7%
1967	366	4%
1968	354	-3%

Nota: Elaboración propia a partir de datos del Archivo Bernasconi.

Según la Tabla 21, las principales variaciones positivas se registraron entre 1950 y 1960. Si bien las cifras variaban de un año a otro, en esencia, las proporciones se mantuvieron, lo que sugiere que la escuela seguía funcionando como un dinamizador social, elevando la educación a la categoría de bien cultural popular. El fenómeno sociológico de la movilidad social hizo del sistema educativo un motor de oportunidades en Argentina.

La educación supone un proceso transformador que no pasa desapercibido. El fenómeno sociológico de la movilidad social ha hecho del sistema educativo un sistema sumamente particular en Argentina.

Otra cosa importante a considerar en Palpalá, es el rol de Altos Hornos Zapla en el desarrollo de la educación, primero impulsada con fuerza por la Empresa, luego es posible observar que paulatinamente la administración provincial y nacional a partir de la política educativa de creación de escuelas en parajes rurales, permitieron la educación infantil y la educación de adultos.

El Rol de Altos Hornos Zapla en el Desarrollo Educativo y Cultural

El día 25 de mayo de 1962, se inauguró el nuevo edificio escolar, cedido gratuitamente por la Dirección General de Fabricaciones Militares al Consejo Nacional de Educación. Estuvieron presentes representantes de distintos organismos: “Autoridades de la intervención Federal, de Fabricaciones Militares (A.H.Z.), del Inspector Seccional Interino, de Representantes del Consejo General de Educación de la Provincia, de Rotary Club Jujuy, autoridades civiles, eclesiásticas y militares, vecinos, padres de familia, maestros y alumnos” (Archivo Bernasconi, Escuela Nacional N.º 152, 1950, p. 2). Según consta en dicho archivo, el Rotary Club donó una bandera a la escuela en esa ocasión. Nunca faltaban las autoridades eclesiásticas y militares, lo que reflejó el fuerte componente estatal y castrense que caracterizó la vida de la villa obrera.

El nuevo edificio albergaba a dos instituciones: la Escuela Nacional N° 152 (primaria) y la Escuela Provincial N° 161 (adultos). Este hecho pone en evidencia el proceso de doble escolaridad en Argentina, donde coexistían las escuelas nacionales sostenidas por el Estado central y las provinciales, muchas veces con presupuestos jurisdiccionales más precarios. En junio de 1962, ambas escuelas realizaron un acto

escolar conjunto para la bendición de las Banderas de Ceremonias, nuevamente en presencia de autoridades civiles, eclesiásticas y militares (Archivo Bernasconi, Escuela Nacional n.° 152, 1950, p. 2).

Figura 36

Nuevo edificio (1962)



Nota: Fotografía hallada en el informe del directivo de la Escuela Nacional N° 152 (p.3). Fuente: Archivo Bernasconi. Informes de escuelas Láinez. Caja Jujuy.

Más allá de los debates sobre la Ley Láinez, en los que los sectores conservadores sostenían que los niños de parajes rurales terminarían trabajando con sus padres en el campo, el acceso a la escuela en Mina 9 de Octubre implicó cambios importantes. La instalación de Zapla generó transformaciones demográficas, económicas y, sobre todo, culturales que no pasaron inadvertidas para la institución escolar y la población que asistía.

La Escuela como un Faro de Luz: Alfabetización de Adultos (rol del cine)

Según el registro de entrevista N° 4 (segmento 3), la mayoría de las personas que llegaban a trabajar a la Mina no sabían leer ni escribir. Hay que destacar que el peronismo, mediante las políticas públicas implementadas, logró un avance

significativo en los procesos de escolarización infantil a nivel nacional. Sin embargo, resulta importante destacar también el acceso a la alfabetización de los adultos; esto tuvo consecuencias para quienes nunca habían tenido la posibilidad de concurrir a la escuela y, finalmente, accedieron a la educación con el noble deseo de instruirse. Esta fue una iniciativa de las autoridades del complejo siderúrgico.

Los trabajadores salían de su jornada laboral y se encontraban con la escuela; accedían a la letra escrita y a los libros. Ya no era solamente ese hombre alienado cuya vida consistía en el trabajo como actividad central*,* sino que el acceso a la cultura, a través del cine, el libro, la música y el teatro, lo humanizaba. Se vinculaba al obrero con ese otro mundo de la cultura escolar que, a su vez, abría otras posibilidades de acceso al arte y la cultura general.

En esta escuela funcionó la escuela nocturna para adultos; según el registro de la entrevista N° 4, en el turno de noche (a partir de las 18:00 hs.) ingresaban los adultos “con su cuaderno y todo, de acuerdo al nivel; algunos sabían leer y escribir, pero hasta ahí nomás ve'… lindo era”.

Este relato es realizado por un ex trabajador de A.H.Z. de 97 años de edad, ex capataz en Mina 9 de octubre. En el segmento 1 de dicha entrevista hablan él y su sobrino[93]: “Don E: He aprendido bien los números, nadie me ganaba en los números, pero escrito, sí, chambón*”.*

Su sobrino explicaba: “Mi tío siempre cuenta que había mucha gente que no sabía escribir, entonces Altos Hornos Zapla puso una escuela para adultos”.

Cabe destacar que esta escuela nocturna para adultos funcionaba a cargo de A.H.Z., en este caso el Ayudante de Barretero Don Juan Carlos Barros era quien

[93] Don Emiliano no podía oír, salvo que le gritáramos en el oído, su sobrino nos ayudaba a comunicarnos.

asumía esa tarea de enseñanza de la lectura y escritura y nociones básicas de aritmética.

Es posible identificar aquí el primer eslabón de un sistema en el que lo social y lo educativo, que era sólo lo básico que se aprendía, se constituían en un lugar donde las formas de educación formal y no formal, las formas de educación comunitaria y las formas de educación sistematizada y escolar interactuaban.

Escuela nocturna a cargo del Consejo Provincial (1956).

Apenas en 1956 se crea una escuela nocturna dependiente del Consejo Provincial. Continuaba funcionando a cargo del mismo director, Daniel Domínguez, de 1° a 6° grado y se registraba una inscripción máxima de 233 alumnos. Recién el 29 de octubre se creó la Escuela nocturna para Adultos.

> Que lleva el N° 161 y que funcionará en el local de esta escuela en el horario de 20.45 a 23 horas. La escuela para adultos depende del honorable Consejo general de educación de la provincia y es atendida provisionalmente por la señora María del Pilar García de Nazaro como directora y por la señorita Teresa del Valle Quispe como maestra de grado. El acto inaugural que contó con la presencia de autoridades y vecinos fue presidido por el subsecretario de educación de la provincia, profesor Oscar Marín. (Archivo Bernasconi, Escuela Nacional n.° 152, 1950, p. 1).

El testimonio relevado y el dato proporcionado en el informe del director dan cuenta de que, en un principio, funcionó a cargo de un trabajador de Zapla, en otro horario, a partir de las 18:00 hs. Don E. asiente y comenta en otro segmento de la entrevista: “Claro, nos hacían así, por ejemplo, nocturna, escuela nocturna, ahí iban todos, me había olvidado, che, ninguno sabía, ni mi mamá sabía” [haciendo referencia a que ninguno sabía leer ni escribir]. De este modo, se fue dando paulatinamente la

incorporación de las familias a la instrucción pública, hasta que la escuela pasó a formar parte importante de la cotidianidad de esta población.

En el segmento 3 de dicha entrevista, comenta que pasaban películas subtituladas en el cine de la Mina 9 de octubre y nadie entendía mucho la película porque pocos sabían leer, Don Emiliano recuerda: “Si, sí, sí, mi papá también, escuela para adultos era, eso es lo bueno, de ahí sabían leer, deletrear, cuando en alguna película pasaban letras nadie entendía nada, así que ahí han aprendido y cuando ya entendíamos lo que decían estábamos agrandados (risas)”.

El cine actuó como promotor de la competencia de la lectura e internalización de códigos, estéticas y emociones, en un claro entrecruzamiento entre el cine y la educación**.** Fue la puerta de acceso al fascinante mundo de la lectura para una población no alfabetizada. Esta propuesta educativa, propia del primer peronismo, logra generar una alfabetización masiva y humanizar al trabajador.

La propuesta educativa del primer peronismo, que, si bien tuvo sus falencias y aciertos, logró generar una alfabetización masiva, no es ajena a ese nuevo sujeto social y educativo que emerge en ese tiempo histórico, teniendo en cuenta que un importante sector de la población no estaba alfabetizado.

Al mismo tiempo, fue propaganda, industria, arte y un sistema de comunicación y lenguaje que introdujo a los pobladores en el aprendizaje de la letra escrita. Fue la puerta de acceso al fascinante mundo de la lectura. Terminó siendo un proceso de implicación que no se limitaba a la simple visión de una película ni a la mera propaganda.

Como todo aprendizaje, en esa experiencia de ingreso a lo desconocido, la misma estaba cruzada por afectos y motivaciones. De este modo, primero, se introdujeron al cine de forma inconsciente, donde primó la diversión y, en lo que

cuenta Don E., una vez que podían leer los subtítulos, la satisfacción por el logro alcanzado. Sin querer se tendió un puente entre el cine y la alfabetización. Fue una experiencia educativa y cultural interesante para los obreros. A su vez, ocurría otro fenómeno: se empezaba a formar un imaginario, lo simbólico, unido a la posibilidad de una existencia distinta, como las que veían en las películas.

Las palabras del entrevistado hicieron pensar, entre otras cosas, en la herencia pedagógica de la Bauhaus. Se reflexionó sobre la analogía conceptual: Zapla y la tradición humanista industrial.

El modelo de desarrollo cultural impulsado por AHZ—que ofrecía acceso a cines, teatro y escuelas nocturnas—guarda una sorprendente analogía conceptual con las corrientes pedagógicas que buscaban la *humanización* del trabajador industrial frente a los modelos de producción tayloristas y fordistas.

Escuelas donde los trabajadores salían y se encontraban un momento al menos con la música, el cine, siendo este un modo de humanizar al trabajador, no eran ya esos hombres que como se ve en la película *Tiempos modernos* o en todas las parodias y las sátiras del taylorismo y del fordismo que muestran la producción en serie, donde aparecía un sujeto alienado cuya vida era ajustar tornillos, hacer actividades repetitivas y monótonas.

Vale la pena rememorar el contexto en Alemania (República de Weimar, años 20), donde arquitectos como Walter Gropius, en el manifiesto fundacional de la Bauhaus (1919), abogaban por la integración del arte y el pueblo.

> El arte no se enseña …, pero sí las competencias manuales del trabajo artístico y los procedimientos de taller en un taller de talleres —de talleres de producción y de enseñanza—, que habría de conformar la Bauhaus en la ciudad en la cual,

> llegado el mes de agosto de 1919, se solemnizó la proclamación de una joven República, Weimar. (Arnaldo, 2019)

La Bauhaus dejó enseñanzas que van mucho más allá del diseño de productos, de la arquitectura y de lo que sería la comunicación visual. Fueron fenómenos que nacieron en el marco de ciertos procesos sociopolíticos y relacionados con las cosmovisiones de una época; no nacieron de la nada, sino que fueron respuestas a crisis mundiales. “El arte se convierte progresivamente en un factor de transformación, de orientación y de decisiones sociales” (Mónca Uzal et al., 2008, p. 51).

La Bauhaus sentó precedentes en relación a la necesidad de dar acceso al teatro, escultura, pintura y arte para que el trabajador tuviera mayor apertura. Esta filosofía se vincula con la expresión de Federico García Lorca en 1931:

> Yo, si tuviera hambre y estuviera desvalido en la calle no pediría pan, sino que pediría medio pan y un libro. Y yo ataco desde aquí violentamente a los que solamente hablan de reivindicaciones económicas sin nombrar jamás las reivindicaciones culturales que es lo que los pueblos piden a gritos. Bien está que todos los hombres coman, pero que todos los hombres sepan. Que gocen los frutos del espíritu humano porque lo contrario es convertirlos en máquinas al servicio del Estado, es convertirlos en esclavos de una terrible organización social. (Lorca, 1931)

Teniendo presente lo desarrollado en los párrafos precedentes, al pensarse la experiencia de los trabajadores de Zapla, los relatos de las entrevistas donde cuentan esta vivencia del momento en que hace irrupción el cine en la vida cotidiana de ese trabajador y su familia, que a su vez accedía a diversas actividades que formaban parte de la política cultural diseñada por el primer peronismo, además de ser

propaganda política, al acceder a ver un film, por otro lado, humanizaba al trabajador, de allí que en este trabajo se establece esa relación con la *Bauhaus.*

> En la planificación cultural del primer peronismo la educación, el esparcimiento y la capacitación conformaban sus núcleos centrales, complementando el objetivo de la inserción social. No solamente se le otorgaba al obrero el derecho a la recreación, al ocio y al consumo cultural, sino también a la capacitación. (Leonardi, 2012)

Tampoco puede decirse que todo era un lecho de rosas, inicialmente las condiciones de vida fueron duras.

Boto (2014) en su tesis hace un registro de testimonios de ex trabajadores de la mina que describen la precaria situación en la que inician sus tareas. Comenta también que cuando los trabajadores hacían un pedido a sus superiores, consignando las quejas por la precariedad que vivían, algunos conseguían mejoras y otros decidían abandonar definitivamente su trabajo en la mina.

La Villa Obrera, Migración y Nuevo Sujeto Político

El desarrollo de la Escuela N° 152 es inseparable de la creación del complejo industrial de Mina 9 de Octubre. Inicialmente, las condiciones de vida fueron duras. Cientos de obreros (argentinos y bolivianos) llegaron a la sierra ante la perspectiva de trabajo: “Carpas y ranchos improvisados surgieron en el bosque virgen, soportando temperaturas de más de 40 grados durante el mediodía y de cerca de seis bajo cero por la noche” (Larra, 1980, p. 95).

Figura 37

Primer campamento en Cerro Labrado durante la excursión del Director de A.H.Z., Capitán Lutteral a la zona ferrífera (año 1943)



Nota: Fotografía en exposición en la Sala Histórica de A.H.Z.

Debió transcurrir un tiempo para que, en torno al socavón, la fábrica construyera un complejo de viviendas, edificios e instituciones que acogiera a las familias mineras, transformando un campamento precario en una villa planificada.

> Dada la importancia de la Mina, se construyó un complejo habitacional, para albergar a un poco más de 1.500 personas, y contaba con: 5 monoblocks, de 1, 2 y 3 dormitorios; Casas individuales; Escuela; Enfermería; Consultorio Odontológico y Farmacia; Cine Teatro; Iglesia; Jardín de infantes; Pileta de natación con baños y vestuarios; Canchas de Fútbol, Basquetbol, Cancha de Tenis, Bochas y Polígono de tiro; Un Hotel denominado “Petit” con comedor propio; Un Edificio o Pabellón de Solteros, con 70 departamentos; Edificio para Administración; Todos los servicios (agua, luz, cloacas y red vial). (Municipio de Palpalá, 2003)[94]

[94] Información extraída de la Pagina web del municipio de Palpalá: http://www.palpala.gov.ar/ (Fecha de consulta, noviembre de 2011) donde se consigna el proyecto de *Reconversión Infraestructura Minero -Productiva a Turismo Activo-alternativo y Alojamiento* que llevaba adelante el municipio a cargo de Alberto Ortíz en el año 2003. Lamentablemente después de varios intentos por reactivar las instalaciones y hacer de Palpalá una villa turística, no se concretó, las familias palpaleñas visitan el complejo, hacen uso de la pileta y otras instalaciones, pero no se alcanzó el objetivo de explotarlo turísticamente.

Un punto a tener en cuenta es que “La empresa cubría todas las necesidades, pero no concedía la propiedad de ningún objeto (Santamarina, 2008)”. Se les hacía un descuento por planilla, en el que se pagaba un precio módico por las viviendas.

Sin embargo, este sistema que proponía Zapla significaba una mejoría importante en relación con los momentos de explotación y privación que vivieron en las minas de la Puna jujeña o en el trabajo en los ingenios; existía un claro bienestar material.

Del recuerdo de uno de los entrevistados emergen memorias que evocan las experiencias de trabajo de sus padres y otros familiares en los ingenios, que dan cuenta de las deficientes condiciones en que vivían, de una férrea disciplina laboral, seguida de la explotación y la violencia a las que fueron sometidos.

El entrevistado 3, segmento 1, relata cómo su familia llegó en 1945 a la mina, proveniente de un contexto de zafra e ingenios:

> Entrevistado: Mis padres se instalaron en Mina 9 de Octubre. Ellos eran bolivianos, analfabetos. Se instalaron ahí porque mis padres eran zafreros. Nosotros anteriormente estábamos instalados en Humahuaca. Entonces, para el fin de cosecha, los trenes expresos pasaban a dejar a sus respectivos lugares a los que iban a pelar caña en el ingenio azucarero. Y de ahí en el año 1945, (así me contó mi mamá) se descarrila el tren (ahí abajo en Chanchillos), entonces la gente venía a buscar comida, víveres para los que estaban ahí, yo tenía dos años en aquel entonces, tenía una hermana mayor que tenía tres años (…) y de ahí mi papá se enteró que necesitaban mineros (en lo que era el Almacén Espert, que quedaba al frente de la policía), no solamente mi viejo, sino mucha gente… “vayan a la administración” le dijeron (lo que ahora es la Escuela Naverán), ahí era la administración de Altos Hornos Zapla. Y de ahí,

> bueno lo miraron…le hicieron abrir la boca y le dieron la orden para que vaya a trabajar. Desde ese entonces nos instalamos allá en mina 9 de octubre, y de ahí bueno, que se yo, vivíamos en un rancho al pie del cerro, ya estaban instalando el cable carril, y bueno…mi mamá era de la zona de Santiago de Cotagaita en Bolivia, cerca de Tupiza y mi padre era de la zona de dónde nació Evo Morales, Calaya, Chaizán, Aymara, entonces buscando mejores horizontes se fue para la frontera y ahí la conoció a mi mamá, se conocieron ambos, y trabajaron en Mina El Aguilar, Mina Pirquitas, y después se instalaron en Humahuaca, y de ahí el único laburo que había era contratarse a los zafreros para pelar caña. Había que tener aguante, mis padres murieron jóvenes, mi madre a los 48 años, mi padre a los 58 años… Mi padre trabajó 12 años en el interior de la mina, el 80% en Mina 9 de octubre eran de origen Aymara, Cochabambinos, eran bolivianos, eran aguerridos no cualquiera se va a meter así a 200 m. bajo tierra a extraer mineral.

Como puede observarse, los padres del entrevistado, al igual que el resto de la población de la mina, en su mayoría provenían de las tierras altas jujeñas y del hermano país, Bolivia. AHZ se convirtió en un importante polo receptor de migrantes, en su mayoría migración interna, procedentes de las provincias de Santa Fe, Córdoba, Chaco, Santiago del Estero, Catamarca y también de otras regiones de la misma provincia, especialmente del norte de Jujuy, como lo afirman Castillo et al. (2012)

Por otro lado, puede analizarse en este caso el modo en que se incorpora a este nuevo sujeto histórico: no es el proletariado criollo que viene *allende los mares,* sino la masa de campesinos de origen boliviano, tucumanos, salteños, santiagueños, que recibe A.H.Z. Esa masa indiferenciada de analfabetos, peladores de caña, estos

trabajadores que fueron parte del infierno productivo como antiguos peones del surco, y que entran a una nueva categoría histórica: la de la clase obrera, y se vinculan no sólo a la producción, sino también a la educación e instrucción.

Se va formando un nuevo sujeto social, un nuevo sujeto histórico, un nuevo proletariado de origen industrial que va a ser la base social del peronismo y ese proletariado va a entrar en la escena política y se va a transformar en sujeto político el 17 de octubre de 1945 cuando decidan políticamente las cuestiones esenciales en el país, por ejemplo, la liberación de la detención de Perón y la transformación de este en un líder histórico.

Se decide, no sólo, la liberación de Perón, sino que además sea restituido en el poder en los dos cargos que tenía: el de ministro de Guerra y Marina y el de Secretario de Trabajo y Previsión, en los que ambos cargos en el gobierno de la revolución del 43.

Justamente, en el año 1943, con la sanción del estatuto del peón, se empieza a reconocer derechos a todos los trabajadores de las distintas ramas de la producción en las economías regionales, como los cosecheros, hacheros, mineros (los que trabajaban en los socavones del Famatina), así como a los trabajadores de la vid, las bodegas de Cuyo y las estancias agrícolas de la Patagonia, en cada punto del extenso país.

Este nuevo proletariado argentino actúa no solo sobre la realidad, sino que transforma esa realidad en función de sus intereses. Por eso se hablaba de sujeto político: sus acciones incidían en la realidad política y social del país y ese iba a ser su bautismo de fuego, su entrada en la acción política. Así como la clase media entró en la política argentina en 1916, cuando mayoritariamente el Partido Radical votó a Yrigoyen, utilizando como elemento político la Ley Sáenz Peña, en 1945 entra en

escena política una nueva clase obrera en Argentina, que es la clase obrera de origen no inmigratorio, esa clase obrera mestiza, formada por los cabecitas negras del interior, los descamisados, a decir de Eva Perón, y que va a volcar la balanza a su favor.

Sirve rescatar las condiciones de trabajo previas en los ingenios, para comprender por qué seguir a quien les mostraba un rayo de esperanza para salir de la pobreza, se transcribe parte del registro de entrevista 3, segmento 13:

> Entrevistadora: ¿Y qué le contaban sus padres de la época del Ingenio?
>
> Entrevistado: El Ingenio era tremendo, tremendo. Mi padre tenía 3 marcas en la espalda, de los latigazos que les sabían, habían dado y todo… esa es otra historia que todavía se mantiene… El famoso Patrón Costas de Salta, en el Ingenio San Isidro
>
> Entrevistadora: ¿Ahí estuvo su papá?
>
> Entrevistado: Si, si, mis tíos también, pero ellos estaban en el Ingenio Ledesma, pero ya se retiraron, porque ya consiguieron trabajo aquí, en Altos Hornos Zapla, pero quedan las huellas ve'…por ahí cuando tienen un poquito de vino en la cabeza se acuerdan… antes la tecnología todavía no había llegado, no había cosechadoras, a mano era la cosecha, en la cual llevaban toda esa gente de la quebrada y traían gente de Bolivia, esos no conocían vacaciones, ni salario familiar, nada, nada…

Esos padres a los 20 años ¿Qué país vivían? ¿Qué perspectiva de futuro tenían para ellos y su prole? ¿En qué lugar vivían?, existía una marcada pobreza, con una sociedad fragmentada y Zapla significó una promesa de futuro y mejora para las nuevas generaciones y una significativa transformación de las condiciones de vida de los trabajadores.

No sólo elevaron el estándar de vida a un importante núcleo de población mayormente dedicado a tareas agrícolas – ganaderas o de minería, que con su ingreso a la empresa siderúrgica pasaron a desarrollar tareas industriales mejor remuneradas; otros continuaron su labor como mineros en la mina 9 de Octubre.

Este nuevo proletariado que se incorporó a AHZ provenía en gran medida de dos vertientes: los peones rurales e indígenas del surco y los mineros precarios. Las condiciones de vida y laborales de los lugares de origen de estos trabajadores eran de marcada precarización, caracterizadas por el autoritarismo, la violencia explícita y una extrema ausencia de derechos sociales.

Particularmente, la migración desde los ingenios azucareros del sur de Salta y de Jujuy es clave. En estos ingenios regía un sistema de explotación vertical y paternalista, en el que la disciplina se ejercía mediante la pura coerción y la represión directa. El acceso a los servicios (vivienda, salud, educación) era limitado, condicional y utilizado como herramienta de control absoluto, sin ofrecer vías de ascenso social genuino.

En este contexto, Zapla significó una promesa de futuro y de mejora para las nuevas generaciones. La diferencia entre estas experiencias de vida es fundamental para comprender la adhesión a un proyecto social y político que prometía mediación y derechos, en contraste con la coerción pura y la violencia explícita que se ejercía sobre los "antiguos peones del surco" en los ingenios. Este contraste establece el escenario para la aceptación del nuevo modelo de disciplina social propuesto por la empresa militar.

Aparecen la identidad, la disciplina y el bienestar social. La entrada a la órbita de Altos Hornos Zapla transformó al peón rural y al minero en un sujeto doblemente disciplinado:

1. Disciplina Industrial: Se incorporaba a la disciplina del trabajo industrial (fábrica/mina) con sus horarios, rutinas y normas de seguridad, esenciales para la producción siderúrgica.
2. Disciplina Social y Cognitiva: Se integraba a la destreza cognitiva y la calificación promovida por la institución escolar, la sanidad y el acceso a la vivienda, tanto para él como para su prole.

Este doble proceso de disciplina, mediado por el bienestar social (educación, vivienda y salud), constituyó el mecanismo mediante el cual Zapla generó una transformación significativa en las condiciones de vida de los trabajadores. El sujeto no solo era disciplinado por el reloj de la fábrica, sino también por las normas de la escuela y la urbanidad de la villa, proceso que, a cambio, ofrecía un notorio ascenso en la escala social respecto a su origen rural.

La radicación de la empresa en la zona generó una activación y emergencia de actividades comerciales, al liberar un importante monto en sueldos que permitió a los trabajadores adquirir productos antes imposibles de costear. El entrevistado 3, segmento 24, hace referencia a lo importante que era ser empleado de Zapla: con solo mostrar el carnet de empleado, podían adquirir créditos en importantes casas comerciales.

> Entrevistado: Una cosa en relación a los trabajadores de Altos Hornos Zapla, es que dependían de la famosa Fabricaciones Militares eso era prácticamente, a ver (hace silencio por un momento) los obreros tenían su carnet y esto que aquí y lo miraban a eso (sic) y tenía en cualquier lugar crédito, que podían acceder a eso, había una única casa en Jujuy que era casa *Marciani* dónde comprar , y ahí habían combinados, la primer radio me acuerdo salía en 1953, después de que murió la señora Eva Perón, nosotros compramos una radio Philips...

Asimismo, había mejorado el nivel de salud de la población de la mina gracias a la atención médica gratuita. El Exp. AHZ 5358/47 (2) (DGFM) autorizó la contratación del Dr. Luis Alberto Flores para la atención del personal de la Mina 9 de Octubre desde 1947.

Venían de sociedades fragmentadas, donde había ausencia de lo social, y de repente empiezan a emerger elementos constitutivos de una identidad (lo histórico, lo solidario, lo lúdico, la posibilidad de aprender). La identidad se forma a partir de una crisis previa. Estas formas de intervención en la vida de los obreros, a la vez que los disciplinaban, ayudaban a reconstruir identidades. Formar parte de la empresa Altos Hornos Zapla también era un modo de construir una identidad socialmente reconocida.

Las condiciones mejoraron una vez que se asentó la villa obrera en Mina 9 de Octubre, lo que permitió el acceso a la educación, a la vivienda, a lo recreativo y a la cultura. La empresa AHZ brindó apoyo a actividades educativas y acciones en materia de fomento cultural y deportivo, incidiendo en los sentimientos e intereses de la población.

Asimismo se realizan avances en la legislación provincial y la vivienda obrera

En la entrevista 3, continúa su relato:

> Y bueno de ahí ya comencé a ir a la escuelita, había una escuelita… yo le estoy hablando ya de principios de la década del 50… En ese entonces, en el año 1948 en la provincia de Jujuy, el Justicialismo gobernaba en el orden nacional con el General Perón, la Sra. Eva Perón, se sanciona una ley aquí en Jujuy que era la N° 1655; esa ley consistía en que toda empresa que se instale en la provincia de Jujuy tiene que brindar a sus trabajadores vivienda, escuela para los chicos y un hospital.

Tomando como referencia el relato precedente, puede agregarse que en el primer peronismo se sancionaron dos leyes relacionadas con lo que menciona el entrevistado, la que obligaba a proporcionar viviendas dignas a los trabajadores era la ley de vivienda obrera N° 1814, de obligatoriedad de construcción de viviendas por parte de las empresas, que es sancionada en 1947. También hay que aclarar que esta norma hacía referencia a los establecimientos, con una considerable cantidad de obreros e implícitamente se puntualizaba en las empresas dedicadas a la producción de azúcar y la minería, que eran los centros productivos tradicionales en Jujuy, en el marco de una agenda social rural del peronismo jujeño es que se pensó esa ley.

Jerez (2017) menciona que el principal impulsor fue el ministro de gobierno José Humberto Martiarena, quien tenía a su cargo las áreas de justicia, educación y salud.

La otra es la Ley 1655, que según Jerez (2017): “Forzaba a los propietarios de los ingenios a prestar en forma gratuita asistencia médico-hospitalaria para todos los trabajadores y sus familias, sean permanentes o temporarios, así como también provisión de leche a la niñez y a la población enferma” (pág. 313).

Según consta en el *Mensaje del Gobernador Jorge* Villafañe en la memoria del año 1953, en Jujuy se creó en ese año por Decreto N° 1.497 H/G el instituto de urbanismo y vivienda dependiente del consejo de planificación y coordinación, a fin de darse cumplimiento a los dispuestos en el título I, Capítulo VII que dice: " El objetivo fundamental de la Nación será asegurar a todos los habitantes del país la posesión de una vivienda adecuada, higiénica, confortable y económica" (Villafañe, Jorge, 1953).

Este instituto para cumplir con los objetivos del segundo plan quinquenal de la provincia tendrá entre otras la siguiente función: 1° confeccionar un plan de

> sistematización provincial y los planes comarcales y proponer la reglamentación de usos de la tierra. 2° dirigir, controlar o confeccionar los estudios de los planes reguladores locales y fiscalizar la correcta aplicación de los mismos. 3° intervenir en la aprobación de todos los relacionados con la creación de nuevos centros urbanos, la remodelación y/o recomposición parcelaria y el fraccionamiento de tierras. 4° cooperar con la reparticiones provinciales o municipales para proveer al territorio de la provincia de una red de puntos fijos planialtimétricos y en concordancia con el catastro parcelario de la Provincia, etc y 5° realizar estudios pendientes a solucionar el problema de viviendas popular, mediante el proyecto de barrios o conjuntos de viviendas, planos de viviendas individuales y colectivas, investigación de nuevo sistemas constructivos y difusión de los resultados de la misma, etc. (Villafañe, Jorge, 1953, pág. 12)

Paulatinamente se irán reestructurando las reparticiones en todo lo que sea necesario para la mejor organización del gobierno y en esta forma cumplir de la manera más eficiente los objetivos del segundo Plan Quinquenal de la Provincia.

La Ley 1420/1884 estableció la obligatoriedad de la enseñanza primaria, creando las bases de la escuela moderna, con la condición de que en el edificio escolar se contemplaran las prescripciones de la higiene. Pese a la existencia de la ley, en 1948 el panorama era desolador. En la Memoria de la Dirección de Escuelas (1948) se hace un crudo diagnóstico de la situación de la docencia en la provincia de Jujuy, poniendo en evidencia la cantidad de docentes intitulados (sin título):

Memoria de la Dirección de Escuelas (1948): "El problema de los maestros sin título en esta provincia adquiere caracteres alarmantes, ya que ascienden a más de quinientos, contra cuatrocientos cincuenta con título, aproximadamente. El Consejo,

al ver que con este personal no sería posible atender la enseñanza en la forma que lo exige el programa de la actual revolución, ha dictado una circular y con la colaboración del Director del Museo Histórico y de Ciencias Naturales ha dictado un curso de preparación pedagógica y cultural intensiva..."

En respuesta a esta carencia, el Consejo de Educación dictó una circular en 1955, durante la vigencia de la empresa AHZ, para normalizar la situación de este personal. La Circular del Consejo de Educación (1955) especificaba: "Todo el personal que aspire a continuar en sus cargos debe concurrir, sin excepción, a un Curso de Preparación Pedagógica y Cultural Intensiva, que se llevará a cabo en el Museo Histórico y de Ciencias Naturales, los días 18 de agosto hasta el 30 de noviembre del presente año, a fin de que, en el próximo ciclo lectivo de 1956, esté en condiciones de rendir exámenes ante una Comisión de Títulos, para ser considerado personal titulado."

Este esfuerzo por la calificación del personal educativo coexistía con el proyecto industrial en Zapla, que ofrecía la posibilidad de ascenso social y cultural. La empresa, mediante la construcción de la villa obrera, materializó la promesa de un entorno higiénico, planificado y educativo, en contraste con la insalubridad de los campamentos mineros o de los ranchos precarios.

La Villa Obrera de Palpalá fue un proyecto de urbanismo planificado y autosuficiente. La descripción de la villa en 2003 por la Municipalidad de Palpalá subraya su carácter integral y su función disciplinadora a través del bienestar:

Municipalidad de Palpalá (2003): "...el Complejo Habitacional Villa Obrera con la siguiente conformación: 49 monoblocks, 54 casas, una escuela primaria de varones (la 152), una escuela primaria de niñas (la 24), un cine-teatro, una pileta de natación,

una cancha de fútbol y una de básquet, una iglesia, una escuela de oficios y una biblioteca."

Esta infraestructura edilicia no solo proveía un techo, sino que también constituía un medio de disciplinamiento y de elevación moral. Parafraseando al escritor y poeta Federico García Lorca, se puede decir que la empresa no ofrecía solo "medio pan y un libro", sino "el pan, la casa y la escuela", buscando la "humanización" del obrero frente a la desculturización del taylorismo. La preocupación por la educación y la cultura, desde la arquitectura y la legislación, es una pieza clave en la construcción del nuevo sujeto trabajador.

En palabras de Arnaldo (2019), refiriéndose a la experiencia de la Bauhaus, la escuela industrial alemana:

> "El intento de crear un nuevo sujeto ético capaz de construir la nueva sociedad es el denominador común en la educación de la Bauhaus; es una educación de la cultura cívica en la que el arte es un medio para un fin más alto: la formación de un nuevo hombre."

De manera análoga, la Escuela N° 152 no solo brindaba conocimientos, sino que también operaba como un eslabón fundamental en la formación del "nuevo hombre" de Zapla: el obrero disciplinado, calificado y agradecido, plenamente integrado a la vida cívica y productiva de la empresa militar.

La escuela N° 152, junto a su entorno de villa obrera, no fue una simple adición de infraestructura, sino la pieza central de un proyecto de ingeniería social diseñado para transformar a los peones precarios de origen rural en una clase obrera moderna, calificada y fidelizada al proyecto industrial militar. La provisión de vivienda, salud y educación se convierte en una herramienta de doble filo: bienestar y disciplina, lo que garantizaba la paz social y la productividad en el enclave siderúrgico.

La Cultura como Faro: Cine, Alfabetización y Villa Obrera

Continuando con el análisis de la cultura obrera en la Mina 9 de Octubre, se retoma la experiencia de las proyecciones de cine, que, según Don Esteban L. y Don Emiliano B., datan de aproximadamente 1950.

La dificultad de acceso a la cultura formal era una realidad insoslayable. Nicodemo (2004) recuerda que en ese periodo las ciudades de Palpalá y San Salvador de Jujuy estaban incomunicadas, siendo la principal vía el tren de pasajeros del Belgrano. Para asistir a los pocos cines de la capital (El Alvear, El Marconi, El Ideal), era necesario retirarse antes de que la película terminara para alcanzar el tren de vuelta.

> En la ciudad había en la época tres cines; la gente iba todavía mucho al cine, en especial los fines de semana. Los cines que había era El Alvear, El Marconi y El Ideal. […] El camino entre Jujuy y Palpalá, no estaba todavía pavimentado y la ruta eran verdaderos barriales donde no había ningún tipo de mejoramiento. El pavimento vendría recién en los comienzos de la década del sesenta. (Nicodemo, 2004, p. 276)

En la década del 50 en San Salvador de Jujuy, existían cines concurridos, eran lugares donde se exhibían diversos estrenos cinematográficos en las salas más tradicionales como el Select y el Marconi, a las que luego se sumaron según Solís (1998) “el Mitre, Monumental y Avenida, el único cine de los barrios jujeños durante mucho tiempo. Con frecuencia se presentaban en Jujuy conciertos y conferencias, a cargo de reconocidas figuras nacionales” (Solís, 1998, p. 28), el autor mencionado explicaba que otras actividades culturales destacadas eran la teatral y coral.

Casas (1980) da cuenta de que el ferrocarril llega a la provincia de Jujuy recién en 1891, pero para llegar a la capital, y específicamente al centro de la ciudad,

debieron pasar 12 años. “La presencia del río Chico requería la realización de obras de ingeniería que demoraron el arribo del servicio a la estación que hoy se encuentra en el centro de la ciudad hasta 1903” (p. 19).

Era complicado para quienes vivían en Palpalá llegar a San Salvador y, de este modo, concurrir al cine; mucho más alejada se encontraba la población que vivía en la mina. La lejanía de la capital, sumada a la precariedad vial, hacía que el acceso a las proyecciones de filmes en la villa obrera de Zapla fuera una experiencia significativa para la población, especialmente para los niños.

El relato del entrevistado E.L. sobre sus vacaciones escolares evidencia cómo la infancia rural participaba tempranamente en la vida económica, lo cual justificaba la visión de la Ley Láinez sobre la educación abreviada.

Se rescata el fragmento N° 25 del registro de entrevista N°3, donde E.L. relata sus actividades durante el receso escolar:

> Y bueno ya crecí y me dedique más a trabajar yo no tenía los 15 años todavía tenía 14 años, íbamos a trabajar a zarandear mineral, no únicamente yo, sino con otros chicos, que digamos nadie nos obligaba, no nos pagaban a nosotros le pagaban a nuestros padres y nosotros queríamos ir eran planes para receso escolar en las vacaciones nos íbamos a encañar tabaco en la zona de Carahunco, todo lo hacían así, pero cobraban los padres, no nosotros, hasta el viernes o sábado, hacíamos eso.
>
> Entrevistadora: ¿Tenían su libreta de trabajo, al ser menores?
>
> E: ¡No! Era, de puro gusto pue´, eran arreglos que hacían nuestros padres y nos gustaba ocupar el tiempo.

Este fragmento ilustra que la educación escolar coexistía con el trabajo infantil no regulado, un patrón que la política cultural peronista intentó mediar mediante la provisión de ocio y formación.

El Cine como Herramienta Pedagógica: Antecedentes y Debates

El uso del cine con fines educativos no fue una invención peronista, sino que se institucionalizó a nivel estatal en este periodo, siguiendo una trayectoria que se remonta a fines del siglo XIX en Europa y a principios del XX en Argentina.

A continuación, se presenta una acotada síntesis sobre el desarrollo del cine y su vinculación con la educación, que primero aparece como un medio de recreación e información y luego como educación. El antecedente inicia en Francia, para luego llegar a Argentina, donde se utilizó inicialmente como una herramienta pedagógica asociada al mundo científico-médico (profilaxis cinemática) con un fin preventivo y un rol educador vinculado al higienismo. Ya en la década de 1920, el Consejo Nacional de Educación adoptó una política activa para la adquisición de filmes higienistas con el objeto de utilizarlos como material didáctico en las escuelas.

Los inicios del cine se dan a fines del siglo XIX con los hermanos franceses Louis Jean Lumière (1864-1948) y Auguste Marie Louis Nicholas Lumiére (1862-1954), quienes ultimaban detalles de un aparato capaz de grabar y reproducir en pantalla imágenes en movimiento. "El 28 de diciembre de 1895, treinta y tres personas se quedaban boquiabiertas en un café parisino al ver la primera filmación. En 1905 se abre el primer cine de Europa, dando el puntapié a una industria que ya no pararía de crecer" (Dolgopol, 2012, p. 8).

Según González Casanova (2012), la primera proyección pública en Iberoamérica ocurrió el 6 de julio de 1896, en Buenos Aires, con un aparato denominado "Vivomatógrafo" (p. 247). Este hito llegó a Jujuy once años después, en

1907, con el arribo del empresario Barrucci. El diario *El Industrial* anunciaba el 4 de mayo de 1907 la proyección de cintas, lo que constituiría un atrayente espectáculo para el público jujeño, en el que se exhibirían películas como *Excursión en Italia, Osos Sabios, La Mosca Impertinente*, entre otras (Consejo Federal de Inversiones, 2020). De esta manera, el cinematógrafo se instaló como un entretenimiento de masas que iniciaba al gran público en el mundo de los filmes.

Otro protagonista central fue el italiano Federico Valle, quien llegó al país en 1911. Valle instaló un laboratorio para subtitular filmes extranjeros, lo que fue el germen de *Cinematografía Valle*. Esta empresa facturó más de 1.000 filmes institucionales y mantuvo el noticiero semanal *Film Revista*. Entre sus méritos se incluye la realización del primer film argentino de dibujos animados, El apóstol (1917), reconocido por el Congreso de la especialidad en Berlín en 1970 como el primer largometraje de dibujos animados del cine mundial. Aunque casi toda la obra de Valle se perdió en un incendio, su legado continuó (García Oliveri, 2011, pp. 420-421). En el marco del trabajo de campo de la presente tesis, se hallaron folletos de un material digitalizado perteneciente a la Misión de Estudios de Patología Regional Argentina (MEPRA), que contiene parte del archivo que se encuentra en Buenos Aires, en la Biblioteca Montes de Oca de la UBA[95] que dan cuenta de la producción de películas

[95] Por 2011, la UNJu junto al Archivo Histórico de la Provincia (propietarios de los originales físicos) digitalizaron una colección de más de 4.000 fotografías de Salvador Mazza, con la intención de hacer accesibles las imágenes evitando la manipulación de los originales. Lamentablemente la UNJu no cuenta con un Archivo Histórico que gestione este y todo otro material de valor histórico, por lo que en estas cuestiones rige la informalidad.

El Dr. Salvador Mazza trabajó por dos décadas en la Misión de Estudios de Patología Regional Argentina (MEPRA) ubicado en Jujuy, hasta 1946, cuando las autoridades de la UBA resuelven su traslado a la Capital Federal, año que coincide con la muerte del prestigioso médico epidemiólogo e higienista, Mazza. Llego a esta valiosa colección gracias a una persona que trabajó en dicha digitalización, el Arquitecto Julio Linares, quien además me brindó la posibilidad de acceder a un material cedido en 2018 por la Directora de la Biblioteca Montes de Oca de la Facultad de Medicina de la UBA, quien entregó a la UNJu copia del trabajo de digitalización de parte del archivo de la MEPRA que está en Bs.As, conformado principalmente por material escrito que se sumaría al de las fotos que digitalizaron en Jujuy.

realizadas por *Film Revista* y *Cinematografía Valle* en dos folletos bien conservados del año 1930 a los que haré referencia más adelante, rescato a Valle dado que sus películas se proyectaron en el Norte Argentino.

Continuando con el desarrollo de las ideas vertidas, en la Argentina de fines del siglo XIX y de las primeras décadas del XX, "La emergencia del cine estuvo estrechamente vinculada a la educación" (Cuarterolo, 2015, p. 33). Esta vinculación fue conflictiva, ya que sectores conservadores observaron al nuevo medio con recelo, considerándolo una “escuela del delito”, capaz de corromper a mentes jóvenes (Cuarterolo, 2015, p. 33).

Figuras como Víctor Mercante, miembro activo del campo eugénico argentino, veían al cine como una amenaza moral y un peligro para la sociedad:

> Se preguntaba horrorizado en 1925: "¿Quién abre un libro de Historia, de Química o de Física, a no ser un adulto, después de una visión de *Los piratas del mar* o *Lidia Gilmore* de la Paramount?". La mayoría de las películas eran, en aquella época, de cowboys y de amor, cuyos héroes eran, para Mercante, "grandísimos salteadores y besuqueadores". Todo eso llevaba a que los jóvenes "solo quieran gozar, gozar, gozar"; por eso, él sostenía que el cine era una escuela de perversión criminal, y que había que organizar comités de censura en todas las ciudades para que solo se exhibieran películas "moralmente edificantes" (Dussel & Southwell, 2007, p. 3).

Mercante fue miembro activo del campo eugénico argentino, participó del programa de radio *Clamor,* admiraba la tendencia norteamericana respecto a la cuestión sexual, estaba a favor del examen médico pre- nupcial, al respecto, expresaba: “si por desgracia no ha sido posible evitar un matrimonio cuyos antecedentes hereditarios presuponen una prole desgraciada, los padres y las

sociedades de control deben comprender que la esterilidad se impone (Mercante, 25 abr. 1932, como se citó en Vallejo, 2018, p. 26).

Afirmaba que la acción educativa debía estar dirigida a moralizar a los jóvenes. “Víctor Mercante (25 abr. 1932) reclamaba “menos impulsividad, menos pasión, menos repentismo y menos libertad”. En definitiva, más autocoacción (sic)” (Vallejo G. , 2018, p. 25).

Para Mercante, la juventud era un peligro para la sociedad, por lo que era fundamental que esta fuera tutelada por adultos.

Si bien este tipo de filme, en un principio estuvo destinado a un público específico y especializado, luego pasó a formar parte de diversos catálogos de aquéllas primeras proyecciones del cinematógrafo *Lumière*, destinadas al público en general.

Cuarterolo (2015) menciona otros casos, en los que explica que las operaciones del doctor Posadas constituyen el primer exponente; sin embargo, existieron experiencias, como la de 1920, año en que aparece una cinta realizada por encargo de la empresa editora FIFA de la Sociedad Médico Argentina, cuyo dueño y productor era Pío Quadro. Este film se titulaba *Técnica general para las amputaciones cineplásticas, nuevo procedimiento del Dr. Guillermo Bosch Arana.* También menciona en el año 1922 el filme del *Instituto Modelo de Clínica Médica,* realizado por una de las compañías productoras más importantes de ese período, cuyo nombre era Establecimiento Cinematográfico Martínez y Gunche.

Luego, el cine toma un carácter más divulgativo, las firmas *Pathé* o *Eclair* fueron las encargadas de popularizar unas películas impulsadas por el higienismo en la Argentina de 1920. Si se indaga en sus orígenes, se puede observar el espíritu positivista del mismo; se hace presente con fuerza la idea del bien común, el progreso,

la civilización, la educación, entre otros conceptos centrales. Estos ideales positivistas se asentaban en el evolucionismo de Spencer, en el que se sustentaba la visión darwinista.

En esos años aparece el miedo a la peste, el cólera, el paludismo y la fiebre amarilla, entre otras enfermedades, dado que la posibilidad de epidemias estaba presente. La presencia de la peste evidenciaba la ausencia de políticas de salud en un supuesto marco de desarrollo y progreso.

Se empieza a pensar al cine con fines preventivos, de este modo en 1920 se convierte en un dispositivo educativo que, con “proyecciones luminosas, cintas cinematográficas, diagramas y dibujos en las escuelas, bibliotecas, locales sociales (…) [para divulgar] los principios básicos de la profilaxis y de la higiene escolar y especialmente contra la tuberculosis” (Sánchez, 2007, p. 448, citado en Cuarterolo, 2015, p. 41) logra instalarse como un recurso, en este caso audiovisual con fines didácticos.

El Consejo Nacional de Educación, por su parte, inició una activa política de adquisición de filmes científicos e higienistas para utilizarlos como material didáctico en las escuelas del país. Uno de esos filmes fue La mosca y sus peligros, a cuyo estreno asistieron las “autoridades superiores del Consejo Nacional de Educación, (…) interesadas en adquirir esta película para proyectarla en las escuelas de su dependencia [y] (…) encargar a la (…) empresa otros trabajos de esa índole, para proyectar en las instituciones de enseñanza” (La Película, 189, 6/5/1920: 9, citado en Cuarterolo, 2005, pág. 41). En este film y como rasgo de esa época se acusaba a los inmigrantes por la propagación de distintas afecciones.

A pesar de estas posturas antagónicas, el cine se convierte en un auxiliar pedagógico del mundo científico-médico. La película más antigua que se conserva en el país, *Operaciones del Doctor Posadas* (hacia 1899), es un filme científico (Cuarterolo, 2015, p. 35). Este tipo de filme, en un principio destinado a un público específico, luego pasó a formar parte de los catálogos de proyecciones dirigidas al público en general.

El cine luego adoptó un carácter más divulgativo, impulsado por el higienismo de la década de 1920, que buscaba el bien común, el progreso y la civilización. Ante el miedo a la peste, el cólera o el paludismo, el cine se convirtió en un dispositivo educativo con fines preventivos que, a través de "proyecciones luminosas, cintas cinematográficas, diagramas y dibujos en las escuelas, bibliotecas, locales sociales... [para divulgar] los principios básicos de la profilaxis y de la higiene escolar y especialmente contra la tuberculosis" (Cuarterolo, 2015, p. 41), logró instalarse como un recurso didáctico. El Consejo Nacional de Educación, por su parte, inició una activa política de adquisición de filmes científicos e higienistas para su uso como material didáctico en las escuelas del país (Cuarterolo, 2005, p. 41).

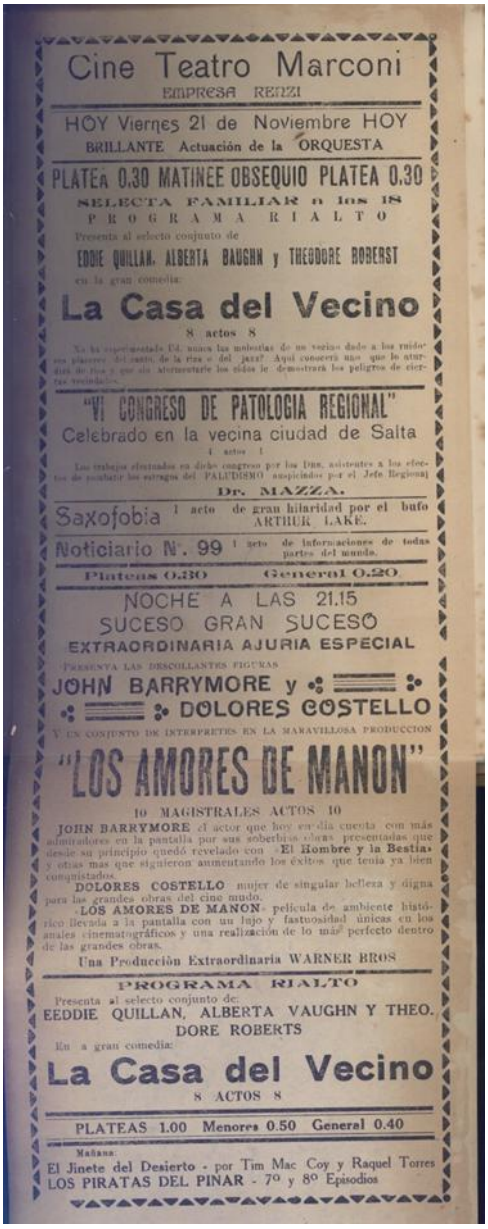
Pasando a la década del 30, se halló material interesante respecto a una serie de películas producidas por Cinematografía Valle, se retoma la mención de Film Revista Valle dado que en el Fondo Documental de la Biblioteca Montes de Oca de la Facultad de Medicina de la UBA fue posible hallar programas de Cine y publicidades en diarios que dan cuenta de cómo Salvador Mazza utilizaba el cine como instrumento de profilaxis social en el Norte Argentino.

El Cine y Salvador Mazza en el Norte Argentino

Una experiencia clave en el Norte Argentino fue la de Salvador Mazza, quien dirigió la Misión de Estudios de Patología Regional Argentina (MEPRA). Mazza utilizaba el cine como instrumento de profilaxis social con un fin claramente pedagógico, filmando y divulgando sus conferencias y actividades (Sánchez et al., 2010, p. 115). Se hallaron programas de cine y de publicidad en diarios del Fondo Documental de la Biblioteca Montes de Oca. Este material se halló en los cuadernos de recortes periodísticos; específicamente, se mencionan los cine-teatros Select (Jujuy), Marconi (Salta), Edén (del cual no se detalla lugar ni fecha), el cine Güemes (Salta); avisos en los diarios La Nueva Época, El Norte Argentino (sin especificar ni lugar ni fecha).

Figura 38

Foto de Folleto de difusión de Filmografías de Cinematografía Valle

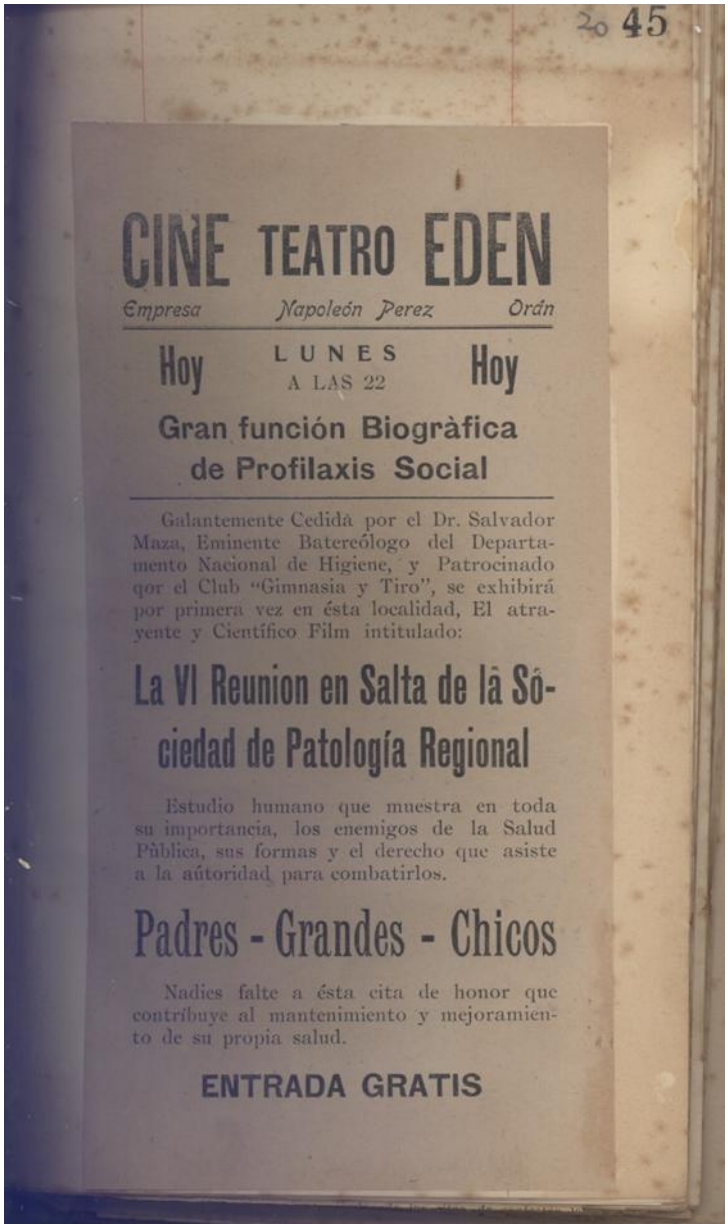


Cine Teatro Marconi
EMPRESA RENZI
HOY Viernes 21 de Noviembre HOY
BRILLANTE Actuación de la ORQUESTA
PLATEA 0.30 MATINEE OBSEQUIO PLATEA 0.30
SELECTA FAMILIAR a las 18
PROGRAMA RIALTO
Presenta al selecto conjunto de
EDDIE QUILLAN, ALBERTA BAUGHN y THEODORE ROBERST
en la gran comedia:
La Casa del Vecino
8 actos 8
"VI CONGRESO DE PATOLOGIA REGIONAL"
Celebrado en la vecina ciudad de Salta
1 acto 1
Dr. MAZZA.
Saxofobia 1 acto de gran hilaridad por el bufo ARTHUR LAKE.
Noticiario N°. 99 1 acto de informaciones de todas partes del mundo.
Plateas 0.30 General 0.20
NOCHE A LAS 21.15
SUCESO GRAN SUCESO
EXTRAORDINARIA AJURIA ESPECIAL
PRESENTA LAS DESCOLLANTES FIGURAS
JOHN BARRYMORE y DOLORES COSTELLO
Y UN CONJUNTO DE INTERPRETES EN LA MARAVILLOSA PRODUCCION
"LOS AMORES DE MANON"
10 MAGISTRALES ACTOS 10
JOHN BARRYMORE el actor que hoy en día cuenta con más admiradores en la pantalla por sus soberbias obras presentadas que desde su principio quedó revelado con «El Hombre y la Bestia» y otras mas que siguieron aumentando los éxitos que tenia ya bien conquistados.
DOLORES COSTELLO mujer de singular belleza y digna para las grandes obras del cine mudo.
«LOS AMORES DE MANON» película de ambiente histórico llevada a la pantalla con un lujo y fastuosidad únicas en los anales cinematográficos y una realización de lo más perfecto dentro de las grandes obras.
Una Producción Extraordinaria WARNER BROS
PROGRAMA RIALTO
Presenta al selecto conjunto de:
EEDDIE QUILLAN, ALBERTA VAUGHN Y THEO. DORE ROBERTS
En a gran comedia:
La Casa del Vecino
8 ACTOS 8
PLATEAS 1.00 Menores 0.50 General 0.40
Mañana:
El Jinete del Desierto - por Tim Mac Coy y Raquel Torres
LOS PIRATAS DEL PINAR - 7º y 8º Episodios

Nota: Imagen extraída de 02 CD Mazza, Biblioteca Montes de Oca, carpeta 3, Mazza Recortes - 1930-noviembre, Libro Amarillo N° 6, p. 018.

Figura 39

Folleto de difusión de Filmografías de Cinematografía Valle, 1930.



20 45

CINE TEATRO EDEN

Empresa Napoleón Perez Orán

Hoy LUNES A LAS 22 Hoy

Gran función Biogràfica de Profilaxis Social

Galantemente Cedidà por el Dr. Salvador Maza, Eminente Batereólogo del Departamento Nacional de Higiene, y Patrocinado qor el Club "Gimnasia y Tiro", se exhibirá por primera vez en ésta localidad, El atrayente y Científico Film intitulado:

La VI Reunion en Salta de la Sociedad de Patología Regional

Estudio humano que muestra en toda su importancia, los enemigos de la Salud Pùblica, sus formas y el derecho que asiste a la aútoridad para combatirlos.

Padres - Grandes - Chicos

Nadies falte a ésta cita de honor que contribuye al mantenimiento y mejoramiento de su propia salud.

ENTRADA GRATIS

Nota: Imagen extraída de 02 CD Mazza, Biblioteca Montes de Oca, carpeta 3 Mazza Recortes - 1930 - noviembre, Libro Amarillo N° 6, p. 020.

Figura 40

Aviso sobre el filme "La resurrección de aborígenes" producido por Cinematografía Valle, 1930.



Nota: Imagen extraída de 02 CD Mazza, Biblioteca Montes de Oca, carpeta 3 Mazza Recortes - 1930 - Noviembre, Libro Amarillo N° 6, p. 013 b.

Figura 41

Aviso sobre el filme "La resurrección de aborígenes" producido por Cinematografía Valle, 1930



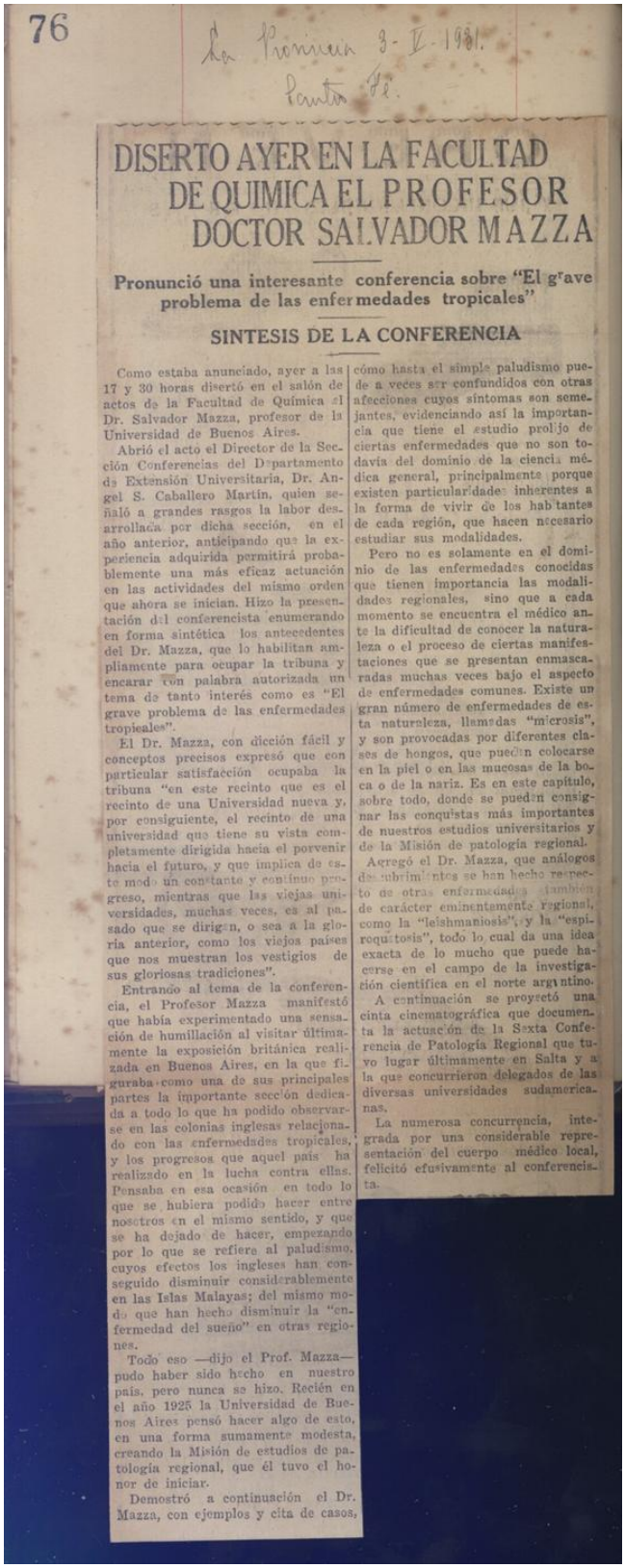
Nota: Imagen extraída de 02 CD Mazza, Biblioteca Montes de Oca, carpeta 3 Mazza Recortes - 1930-11, Libro Amarillo N° 6, pág. 019 b

Cabe señalar que el Dr. Mazza utilizaba el cine como instrumento de profilaxis social, con un fin claramente pedagógico. De hecho, también filmaba las reuniones que organizaba junto a asociaciones y médicos de otras universidades nacionales e internacionales, que luego divulgaba mediante la proyección de sus registros.

Hay una nota periodística del Diario El Litoral del 03 de mayo de 1931, Santa Fe, que da cuenta de la Conferencia del Dr. Mazza en la Facultad de Química y la

proyección de una cinta cinematográfica que documenta la actuación de la sexta conferencia de patología regional organizada en Salta.

Figura 42



76

La Provincia 3-II-1931.
Santa Fe.

DISERTO AYER EN LA FACULTAD DE QUIMICA EL PROFESOR DOCTOR SALVADOR MAZZA

Pronunció una interesante conferencia sobre "El grave problema de las enfermedades tropicales"

SINTESIS DE LA CONFERENCIA

Como estaba anunciado, ayer a las 17 y 30 horas disertó en el salón de actos de la Facultad de Química el Dr. Salvador Mazza, profesor de la Universidad de Buenos Aires.

Abrió el acto el Director de la Sección Conferencias del Departamento de Extensión Universitaria, Dr. Angel S. Caballero Martín, quien señaló a grandes rasgos la labor desarrollada por dicha sección, en el año anterior, anticipando que la experiencia adquirida permitirá probablemente una más eficaz actuación en las actividades del mismo orden que ahora se inician. Hizo la presentación del conferencista enumerando en forma sintética los antecedentes del Dr. Mazza, que lo habilitan ampliamente para ocupar la tribuna y encarar con palabra autorizada un tema de tanto interés como es "El grave problema de las enfermedades tropicales".

El Dr. Mazza, con dicción fácil y conceptos precisos expresó que con particular satisfacción ocupaba la tribuna "en este recinto que es el recinto de una Universidad nueva y, por consiguiente, el recinto de una universidad que tiene su vista completamente dirigida hacia el porvenir hacia el futuro, y que implica de este modo un constante y continuo progreso, mientras que las viejas universidades, muchas veces, es al pasado que se dirigen, o sea a la gloria anterior, como los viejos países que nos muestran los vestigios de sus gloriosas tradiciones".

Entrando al tema de la conferencia, el Profesor Mazza manifestó que había experimentado una sensación de humillación al visitar últimamente la exposición británica realizada en Buenos Aires, en la que figuraba como una de sus principales partes la importante sección dedicada a todo lo que ha podido observarse en las colonias inglesas relacionado con las enfermedades tropicales, y los progresos que aquel país ha realizado en la lucha contra ellas. Pensaba en esa ocasión en todo lo que se hubiera podido hacer entre nosotros en el mismo sentido, y que se ha dejado de hacer, empezando por lo que se refiere al paludismo, cuyos efectos los ingleses han conseguido disminuir considerablemente en las Islas Malayas; del mismo modo que han hecho disminuir la "enfermedad del sueño" en otras regiones.

Todo eso —dijo el Prof. Mazza— pudo haber sido hecho en nuestro país, pero nunca se hizo. Recién en el año 1925 la Universidad de Buenos Aires pensó hacer algo de esto, en una forma sumamente modesta, creando la Misión de estudios de patología regional, que él tuvo el honor de iniciar.

Demostró a continuación el Dr. Mazza, con ejemplos y cita de casos, cómo hasta el simple paludismo puede a veces ser confundidos con otras afecciones cuyos síntomas son semejantes, evidenciando así la importancia que tiene el estudio prolijo de ciertas enfermedades que no son todavía del dominio de la ciencia médica general, principalmente porque existen particularidades inherentes a la forma de vivir de los habitantes de cada región, que hacen necesario estudiar sus modalidades.

Pero no es solamente en el dominio de las enfermedades conocidas que tienen importancia las modalidades regionales, sino que a cada momento se encuentra el médico ante la dificultad de conocer la naturaleza o el proceso de ciertas manifestaciones que se presentan enmascaradas muchas veces bajo el aspecto de enfermedades comunes. Existe un gran número de enfermedades de esta naturaleza, llamadas "micosis", y son provocadas por diferentes clases de hongos, que pueden colocarse en la piel o en las mucosas de la boca o de la nariz. Es en este capítulo, sobre todo, donde se pueden consignar las conquistas más importantes de nuestros estudios universitarios y de la Misión de patología regional.

Agregó el Dr. Mazza, que análogos descubrimientos se han hecho respecto de otras enfermedades también de carácter eminentemente regional, como la "leishmaniosis", y la "espiroquetosis", todo lo cual da una idea exacta de lo mucho que puede hacerse en el campo de la investigación científica en el norte argentino.

A continuación se proyectó una cinta cinematográfica que documenta la actuación de la Sexta Conferencia de Patología Regional que tuvo lugar últimamente en Salta y a la que concurrieron delegados de las diversas universidades sudamericanas.

La numerosa concurrencia, integrada por una considerable representación del cuerpo médico local, felicitó efusivamente al conferencista.

Nota: Extraída del Diario La Provincia (Sta. Fe). Fuente: 02 CD Mazza, Biblioteca Montes de Oca, carpeta 3 Mazza Recortes - 1930-11, Libro Amarillo N° 6, pág. 034 a

La presencia de estos folletos de difusión y recortes de diarios (Figuras 38, 39, 40, 41 y 42) del archivo de Mazza no es anecdótica; demuestra la estrategia activa de divulgación que trascendía los círculos médicos para llegar al "gran público" del Norte Argentino (salas como el Select y Marconi). El hecho de que Mazza utilizara la prestigiosa *Cinematografía Valle* (*Film Revista*), conocida por su calidad institucional, subraya la seriedad y el alcance de la campaña. Títulos como *La resurrección de aborígenes* indican que el cine no se limitaba a la profilaxis biológica, sino que también abordaba una problemática socio-antropológica y regional de la salud, llevando al espacio público la imagen y la condición de vida de las poblaciones indígenas. Esta documentación es la prueba tangible de cómo el cine se consolidó, previo al peronismo, como un dispositivo de comunicación masiva y de pedagogía social en el interior del país.

Al respecto, Sánchez et al. (2010) se preguntan cuál era el propósito que guiaba a Salvador Mazza al utilizar las filmaciones de las diferentes actividades que realizaba.

> Debemos ponernos en el momento: el cine y la radio (sumados a la prensa gráfica) son los medios de comunicación que pueden ayudarlo a cumplir su meta pedagógica. Por ejemplo, si se hace una proyección en una sala cinematográfica donde, se supone, hay muchos espectadores, el efecto multiplicador es notable. La presencia en esta colección de programas de cine

y las publicidades en los diarios se transforman en testimonios de su utilización. (Sánchez et al., 2010, p. 115)

Los autores explican que:

El *Film Revista Valle* finalmente se arruinó por un ambicioso proyecto de enseñanza mediante películas en las escuelas, cancelado por las autoridades surgidas del golpe de Estado de 1930. Esto puede explicar por qué no pudo Salvador Mazza seguir con su plan (A´ncez et al., 2010, p. 116).

Estas experiencias de cine educativo no eran un rasgo que aparecía solo en Argentina; también se llevaban adelante en España en la década de 1920, luego en 1930: “El gobierno republicano español crea el Comité de Cinema Educativo, adscrito al Instituto de Cultura Social del Ministerio de Trabajo y Previsión, como representación de España en IIEC[96]” (López Martín, 2013). El mismo autor explica que, bajo la dictadura de Franco, en España se da un importante interés por el cine: “Su utilización es bien conocida. Todavía en plena Guerra Civil, en abril de 1938, se crea en Burgos el Departamento Nacional de Cinematografía, dependiendo de la Dirección General de Propaganda”.

López Martín (2013) comenta también el interés en Italia por el cine educativo como instrumento de propaganda política de la Italia fascista. Por último, en relación con el cine como auxiliar de la educación en España, queda sólo en una intención; era necesario un presupuesto importante con el que no se contaba.

Estas experiencias de cine educativo confirman que la utilización del cine como auxiliar de la educación y como medio de propaganda era una tendencia global en la década de 1930.

[96] Era el Instituto Internacional de Cinematografía Educativa (1927-1937), López Martín (2013) explica que era un organismo que se financiaba con los fondos del gobierno italiano de Mussolini a propuesta de Italia y bajo el auspicio de la Sociedad de Naciones

La Institucionalización Peronista y el Cine Escuela Argentino

Yendo ahora al caso argentino previo al golpe de 1943, ya en el año 1942 se crea el Departamento de Cine Educativo de la República Argentina, cuyo director Benito Perojo volvió de España para presidirlo, en 1943, trabajó para *Pampa Films* y *Argentina Sono Film* hasta 1948.

El Departamento de Cine Educativo fue el primer antecedente hasta que en 1948 se funda Cine Escuela Argentino dedicado exclusivamente a la producción de películas escolares y su distribución entre las escuelas y cines de los barrios, casi con seguridad se afirmará que son las películas que luego se reproducían en las escuelas de Jujuy. Asimismo, el Ministerio de Educación tenía su propia productora de material didáctico y se encargaba de proporcionar proyectores sonoros a los centros de enseñanza.

Cabe señalar que la producción era tan grande que el estado peronista también se servía de productoras privadas para la producción de estos y otros contenidos, entre ellas Argentina Sono Film, Emelco, Luminton y Ángel Díaz, éste último era un empresario que fundó el Noticiero Sucesos Argentinos en el año 1938, siendo el primer noticiario cinematográfico sonoro, que logra gran notoriedad por su relación con el estado[97].

El antecedente de 1942 (la creación del Departamento de Cine Educativo) se consolidó con el advenimiento del peronismo. La política educativa y de propaganda del Estado se articuló en dos frentes que impactaron directamente en Zapla:

- Exhibición Obligatoria (Decreto 18.405, 1943): Este decreto estableció la exhibición obligatoria de noticiarios (con una duración mínima de 8 minutos) en todas las salas de cine del país antes de las proyecciones

[97] http://www.noticierosucesos.com.ar/historia.php

de cartelera. Su contenido era considerado "de propaganda nacional" (Kriger, 2007, p. 4).

- Producción Didáctica (Cine Escuela Argentino): Entre 1948 y 1952, el Ministerio de Educación fundó el *Cine Escuela Argentino*, dedicado a la producción y distribución de cortometrajes pedagógicos[98]. Este material didáctico se proyectaba en las escuelas (como *Vacaciones Útiles*) y el Ministerio se encargaba de proporcionar proyectores sonoros.

Es muy probable que fueran estas películas y noticiarios producidos por el Estado peronista los que se exhibían en el Cine Teatro de la mina y, posiblemente, en las clases nocturnas de alfabetización.

Antes de la existencia de una sala formal, las proyecciones en Palpalá eran precarias. Nicodemo (1989) relata que:

> En Palpalá se pasaban películas, en general los días sábado por la noche, en el salón de la confitería del Sr. Haidar, un viejo comerciante bien conocido de la zona (…). Concurría bastante gente de la planta a este precario cine, dado que no había otros lugares donde ir. El cine estaba equipado con un viejo proyector que generaba el arco entre barras de carbones; a veces nos quedábamos sin películas porque no se conseguían las barras (Nicodemo, Cortina, y Lazzaro, 1989, p. 58).

Esta situación de precariedad cambió radicalmente con la construcción del Cine Teatro Altos Hornos Zapla, cuya finalización, en 1962, fue financiada por la Dirección de Fabricaciones Militares. Si bien esta sala se convirtió en una de las más grandes del Noroeste, el acceso a las salas de exhibición de Palpalá y Mina 9 de Octubre estaba vinculado al estatus laboral: la entrada era descontada por planilla y se accedía con el carnet de empleado de AHZ.

---

[98] Un cortometraje o ‘corto’ es una película cinematográfica de una duración inferior a 35 minutos.

La sociología del consumo cultural en Palpalá revela que, si bien el acceso era formalmente abierto, la asistencia reflejaba las jerarquías internas de la empresa. Según Ferruelo Magán et al. (1998):

> Asistía una media de 100 personas por día. A pesar de que no existía ningún impedimento formal para acceder a este lugar, solamente era frecuentado por los altos cargos de la fábrica y sus familiares. Este espacio cultural era considerado por la mayoría de los palpaleños como un símbolo de estatus que únicamente podía ser disfrutado por la élite local … Tiene capacidad para 1300 espectadores aproximadamente. (p. 121)

En este contexto, el cine, más allá de su función educativa y propagandística, actuó como un marcador de distinción social dentro de la propia jerarquía industrial de Zapla.

Discriminación Salarial y Segregación de Género en Altos Hornos Zapla: Un Análisis de la Fuerza Laboral Femenina (1957)

Boto (2014) explica que, en lo que respecta al Personal a Jornal, la calificación incidía en los salarios, señalando que la remuneración obtenida no era la misma para varones y mujeres. Se rescata el cuadro elaborado por la autora, en base al documento *Nuevo Régimen para Agentes Civiles de la DGFM*, en OD Nº 18/57, 22/01/1957, Libro Nº 14, donde se explican los aumentos salariales en concepto de calificación de acuerdo con el RF[99]; las categorías que aparecen subrayadas pertenecían a personal masculino; el resto, al femenino.

La investigación de Boto (2014) y la documentación de 1957 en la que se basa, actúan como evidencia de la disparidad. Permite examinar la existencia de discriminación salarial y segregación de género en la planta de Altos Hornos Zapla.

[99] La sigla RF refiere a la jornada normal de 6 hs. diarias y hasta 38 semanales

Tabla X:

Aumentos anuales en concepto de calificación de acuerdo con el "RF" (en $ m/n)

Personal a Jornal

Jornal RF hora En $ m/n	Categoría	Calificación						
		A	B	C	D	E	F	G
6,30	Operaria asistente	0,05	0,10	0,15	0,20	0,25	0,25	0,30
6,50	Operaria auxiliar	0,05	0,10	0,20	0,20	0,25	0,30	0,35
7	Operario asistente	0,05	0,15	0,20	0,20	0,25	0,30	0,35
7,20	Operaria ayudante Operario auxiliar	0,05	0,15	0,20	0,20	0,25	0,30	0,35
8	Operaria principal Operario ayudante	0.10	0,15	0,25	0,25	0,30	0,35	0,40
9	Operario principal	0,10	0,15	0,25	0,30	0,35	0,40	0,45
10,50	Operario mayor	0,10	0,20	0,30	0,35	0,40	0,45	0,50
12	Operario superior	0,10	0,25	0,35	0,40	0,45	0,50	0,60

Fuente: Cuadro extraído de la tesis de Boto (2014, pág. 233).

El dato principal es la constatación de que mujeres y varones no percibían la misma remuneración por el mismo trabajo.

Asimismo, hay que señalar que ninguna mujer ocupaba cargos superiores tales como operario mayor u operario superior. Por lo tanto, además de la discriminación salarial horizontal (igual tarea, diferente salario), el fragmento destaca la segregación vertical, al señalar que ninguna mujer ocupaba los cargos superiores de "operario mayor" u "operario superior". Se podría inferir la presencia de barreras invisibles,

determinada por la persistencia de creencias sociales estereotipadas sobre los géneros que impedían el ascenso de las mujeres en la jerarquía laboral de A.H.Z.

La situación de la mujer en cuanto a cultura y trabajo remunerado en Zapla no modificó sustancialmente la situación a la que históricamente estuvo destinada. Es una muestra de la persistencia de las desigualdades de género en el ámbito laboral, incluso en contextos de modernización industrial.

La desigualdad laboral en AHZ contrastaba con el progreso en los derechos legales de las mujeres a nivel nacional durante el siglo XX, progreso legal cuya implementación, sin embargo, evidenciaba fracturas territoriales. Como contexto, se destacan los siguientes derechos civiles:

Derechos Laborales y Niñez.

En 1907 se aprueba la Ley 5291, que supuso un avance importante en materia de derechos laborales de las mujeres y los niños. El proyecto, aunque elaborado por Alfredo Palacios, se basó en un anteproyecto escrito por la activista y posterior inspectora de fábricas, Gabriela Laperrière de Coni (Lobato, 2007; Kandel, 2008, p. 92). Laperrière de Coni, militante del Partido Socialista y vinculada al movimiento sindicalista (Kandel, 2008, p. 115), fue fundamental en la defensa de los derechos de mujeres y menores.

Sin embargo, al discutirse la Ley 5291, se dividió su aplicación, estableciendo disposiciones especiales para la Capital de la República y otras para el resto del territorio (Etcheberry, 1918, pp. 4-5)[100]. Esta disparidad evidenció la profunda brecha social y económica entre el centro y la periferia. Etcheberry (1918) criticó este centralismo con vehemencia en su tesis doctoral:

[100] Fuente: Biblioteca Digital de la Facultad de Ciencias Económicas -Universidad de Buenos Aires , Tesis Doctoral 001501/0070

> Al proporcionar leyes adelantadas solamente para la capital, contribuimos a que aumente el volumen de la gran cabeza del gigante como tantas veces se ha comparado a la capital, que no guarda proporción con el cuerpo débil y raquítico, que es el resto de la República. (Etcheberry, 1918, p. 5)

Esta división se manifestó claramente en la regulación del trabajo infantil: mientras el proyecto original fijaba la edad de inicio laboral en catorce años, la ley sancionada la fijó en doce años para la Capital y en diez para el resto del territorio (Etcheberry, 1918, p. 9). Esta permisividad, sumada a la pobreza estructural, facilitaba que, en el interior (como en los ingenios del Noroeste), los niños ingresaran al surco con menos de catorce años. La miseria de la niñez rural motivó la propuesta de Plan de Acción Educativa y Sanitaria de Alfredo Palacios (1938), que planteaba: a) La organización de la asistencia médico-escolar; b) El fomento, estímulo y coordinación de las asociaciones cooperadoras; c) en asumir la responsabilidad de proveer la alimentación de los escolares y d) La creación de hogares o aldeas escuelas. (Palacios, 1938, p. 5), medidas que el peronismo asumiría y profundizaría más tarde.

Derechos Civiles y Voto.

La Ley 11.357 (1926) reformó los derechos civiles, permitiendo a las mujeres administrar sus bienes propios y trabajar fuera del hogar. Este fue un paso fundamental que abonó el camino para la conquista del voto femenino durante el peronismo (Ley 13.010, 1947), un hito que, si bien fue capitalizado políticamente, no deslegitimó la larga lucha feminista (Piedra, 2021, p. 13).

El Divorcio en la Argentina: Una historia de lenta laicización.

El camino hacia la plena ciudadanía femenina estuvo marcado por un largo proceso de laicización de la sociedad argentina. El primer antecedente en materia de matrimonio y divorcio fue la Ley 2.393 de 1888, sancionada bajo la presidencia de

Juárez Celman, y heredera de la tradición roquista de impulso de leyes laicas. Esta ley estipuló que el matrimonio y el divorcio se regirían por el Estado (Villa, 1992, p. 268).

El 12 de noviembre de 1888, Argentina se convirtió en uno de los pocos países en América Latina que reconocía la separación legal de los cónyuges. Sin embargo, esta figura legal se limitaba a la separación de lecho y de techo, fundada en el principio de *culpa* (incumplimiento de obligaciones matrimoniales como la cohabitación o la fidelidad). Cabe señalar que la ley no disolvía plenamente el vínculo matrimonial, por lo que no habilitaba un nuevo matrimonio; solo permitía a los cónyuges vivir separados. Esto constituyó el primer antecedente de lo que solo en 1987 se conocería como divorcio vincular.

La lenta evolución legal tuvo graves consecuencias sociales, visibles incluso en Jujuy. El estudio *Celosos, amantes y adúlteras* de Santamaría y Cruz (2000) sobre la historia de Jujuy documenta las denuncias en los tribunales realizadas por mujeres que buscaban romper la convivencia. A pesar de la valentía de las mujeres, la figura del concubinato (si la mujer hacía una nueva pareja) implicaba la pérdida de derechos fundamentales: la patria potestad sobre sus hijos, la posibilidad de herencia y el derecho a disponer del salario de su ex marido.

El proyecto liberal de separación entre Iglesia y Estado actuó como motor para transformar la situación legal. La ansiada reforma civil llegó en 1926 con la Ley 11.357 (Ley de los Derechos Civiles de la Mujer), que significó importantes cambios. La ley otorgó a las mujeres autonomía en cuestiones económicas, como el manejo de bienes propios previos al matrimonio y el derecho a trabajar fuera del hogar o ejercer el comercio. No obstante, el estado de las cosas se mantuvo igual en un aspecto fundamental: el derecho sobre los hijos siguió siendo potestad exclusivamente

paterna (Piedra, 2021, p. 13). Este proceso, de todas formas, abonó el terreno para la discusión sobre el ejercicio de la ciudadanía (Lavrin, 2005, citado en Piedra, 2021, p. 13) y la posterior conquista del voto femenino (Ley 13.010, 1947), que transformó a las mujeres en ciudadanas plenas, aunque persiste el debate sobre si este movimiento favoreció más al líder o a las mujeres persista.

El primer intento de disolución vincular se dio recién en 1954, cuando el gobierno de Juan Domingo Perón dictó la Ley 14.394**,** que permitía a los divorciados volver a casarse. Esta ley introdujo reformas como el aumento de la edad nupcial a 14 y 16 años para mujeres y varones, respectivamente, y permitía que, tras un año de la sentencia de divorcio, cualquiera de los cónyuges pudiera solicitar la disolución del vínculo. Sin embargo, esta ley quedó "en suspenso" por el Decreto Ley 4070 de 1956 tras el golpe.

Finalmente, el divorcio vincular y la patria potestad compartida (que antes era solo del varón) se sancionaron en 1987 (Ley 23.515), lo que demuestra que la transformación plena de los derechos matrimoniales tomó casi un siglo desde el primer intento laico.

La Ley 2.393 (1888) estableció el divorcio únicamente como separación de lecho y techo. Recién la Ley 14.394 (1954), durante el peronismo, admitió por primera vez el divorcio vincular, aunque fue dejado "en suspenso" por el golpe de 1955 (Villa, 1992).

En resumen, el progreso legal de la mujer en el siglo XX no logró anular la desigualdad económica y de jerarquía observada en el enclave de AHZ, lo que

demuestra que la disciplina industrial reproducía las estructuras de poder tradicionales.

La consolidación del proyecto político-educativo del peronismo, que integró la identidad obrera con la doctrina, fue abruptamente desmantelada tras el golpe de Estado de 1955, lo que puso en evidencia la fragilidad de un sistema basado en la hegemonía estatal.

El Estado ejercía un estricto control sobre las actividades educativas y los contenidos. Las efemérides y los actos escolares, lejos de ser prácticas neutrales, funcionaban como "prácticas de historización oficial" y "rituales hegemónicos" que buscaban reactivar y solidificar las memorias nacionales alineadas con el gobierno de turno.

Este control se manifestaba en la escuela de la Mina 9 de Octubre, donde se enseñaba la doctrina justicialista. El entrevistado 3, exalumno de la Escuela Alma Fuerte, recuerda:

> Entrevistadora: ¿En la escuela les enseñaban algo sobre la doctrina justicialista?
>
> Entrevistado: ¡Si!, Había una asignatura, digamos así, del General Perón y Evita, habían Unidades Básicas, en la Mina había una Unidad Básica, la N° 12, las Unidades Básicas tenían equipo de fútbol, de básquet que las chicas también formaban y competían con Forestal, con Palpalá, pero también se hacían discusiones de carácter político... (Entrevista 3, segmento 18)

La Prohibición del Peronismo: La Circular N° 23 (1955)

El golpe de Estado de septiembre de 1955 implicó un violento quiebre simbólico y material en el sistema educativo. La Circular N° 23, emitida por el Consejo

General de Educación de Jujuy el 30 de septiembre de 1955, ilustra la celeridad y el rigor con que se desmanteló la ideología peronista de las aulas:

Circular N°23 – Consejo General de Educación. S.S. de Jujuy, 30 de septiembre/55.

Para su conocimiento e inmediata adopción de las correspondientes medidas transcribo a continuación el texto íntegro de la resolución adoptada el 29 del mes en curso por el señor presidente del Consejo, que decía:

> VISTO: el decreto N°14- G/H (SG)/55 dictado por el Exmo. Señor Interventor Militar en acuerdo de Ministros, con fecha 24 del corriente, por el cual se dispone retirar de las dependencias de la Administración Provincial y Municipal, los símbolos, fotografías, láminas, Bustos y demás elementos que identifiquen al anterior gobierno.- Y siendo menester adoptar las medidas tendientes al mejor cumplimiento del mismo, por parte de la institución docente provincial, EL PRESIDENTE DEL CONSEJO GENERAL DE EDUCACIÓN RESUELVE:
>
> **ART°1°.-** notificar a los señores directores de todos los establecimientos educacionales - Fiscales y particulares- de enseñanza común y especial, que funcionan bajo la jurisdicción de este consejo, del texto íntegro del decreto N°14-G/H (SG) dictado ppr el Exmo. señor interventor militar en acuerdo de ministros, de fecha 24 del corriente, para su estricto e inmediato cumplimiento; con la aclaración, en cuanto se refiere a las escuelas Fiscales, de que la copia autenticada del inventario ordenado en el Art° 1°, última parte, de dicho decreto, deberá ser remitida por duplicado a la oficina de suministros de este consejo, a fin de hacer llegar oportunamente por esta intermedio una copia a la Secretaría General de la Intervención.

ART° 2°.- con respecto a los textos escolares, hasta tanto se aprueben los que han de reemplazar a los que están en uso actualmente, se procederá como sigue: a)- serán definitivamente retirados de la enseñanza los textos de lectura: De la 2da. Sec. del ciclo pre- escolar: Las Hadas Buenas, Evita, Alelí, Privilegiados, y Mariposas. De 1er. grado: El Alma Tutelar, Cajita de Música, Niños Felices, Alitas Nuevas y Alegría. De 2do. grado: Un año Más, Pueblo Feliz, Bichitos de Luz (segunda edición 1953), y El Hada Buena. De 3er. grado: El Tambor de Tacuarí (a partir de la quinta edición), y Patria Justa. De 4to. grado: Justicialismo, y la Argentina de Perón. De 5to. y 6to. grados: La razón de mi Vida. b)- los libros mencionados precedentemente deberán ser reemplazados por copias bibliográficas, recortes de trozos selectos y adecuados a los programas de cada grado obtenidos de revistas y diarios, composiciones redactadas por los mismos alumnos, y también, muy especialmente por los textos retirados de la enseñanza, que se guardan en el depósito de la escuela por cualquier circunstancia y que no hagan, ninguna alusión a las personas y hechos del gobierno depuesto. c)- de los textos de lectura que a continuación se mencionan, se separaran las hojas que contengan láminas o leyendas relacionadas con personas o hechos del régimen depuesto, cuidando que al hacerlo se mantenga dentro de lo posible la integridad material de las demás partes del libro. Esta tarea la realizará maestro con respecto a los textos en uso en su grado. De la 2da. Sec. del ciclo pre- escolar: Mamá. De 1er. grado: Ya sé leer. De 2do. grado: Agua clara. De 3er. grado: Forjando la Patria. De 4to. grado: Madre Tierra, Tiempos Nuevos, y Despertar. d)- podrán usarse sin ninguna clase de restricción: De la 2da. Sec. del ciclo pre- escolar: Abejitas. De 2do. grado: Pleno Día (hasta la reimpresión

año 1951), Cielo Sereno (vigésima edición y anteriores), Bichitos de Luz (hasta la décima reimpresión, año1951). e)- En cuanto a los textos de estudio, tales como los denominados "manuales", serán usados con el espíritu del Decreto de la Intervención Militar que se da a conocer por la presente Resolución. De sus páginas se tratarán los párrafos, dibujos y fotografías inconvenientes. Esta medida se refiere a tales libros provistos por el consejo; pues, con los adquiridos por los alumnos, se requerirá la autorización correspondiente de los padres, tutores o encargados de los mismos, para hacer en sus libros dichas tachaduras. Seguido en los casos de oposición a esta medida, la maestra no admitirá bajo ninguna circunstancia que el niño lleve esos libros a la escuela, máxime cuando no existe ninguna obligación respecto al uso de éstos. f)- en la segunda sección del ciclo preescolar de los establecimientos en que la enseñanza de la lectura y escritura sea impartida en base a la aplicación del método global o procedimiento ideovisual, se procederá a formar el propio libro de lectura, de conformidad con lo que al respecto aconseja el método o se usará para esta práctica el propio cuaderno del alumno, o lecturas preparadas por la maestra, siguiendo el interés literario de los niños y la necesidad de incluir en las mismas los elementos que aún desconozcan. En las escuelas en las que se usa el procedimiento de palabras generadoras o de palabras normales, se recurrirá a los textos que puedan haber en el archivo del establecimiento y que, de acuerdo con el espíritu del Superior Decreto de Intervención Militar en la Provincia, puedan mantenerse en vigencia. **ART° 2°.-** Suprímense de los programas de estudio vigentes los temas de identificación de personas y hechos del gobierno depuesto, que confunden el verdadero concepto de doctrina nacional con el deliberado propósito de inculcar

determinada política. **ART° 3°.-** Queda Asimismo derogada, en virtud de estas disposiciones, toda resolución que haya impuesto como obligatoria en las escuelas, la ejecución de música y la enseñanza de cantos de orientación política. **ART° 4°.-** todo caso no previsto o de duda sobre la interpretación de las disposiciones precedentes, será consultado por los señores directores a Inspección General. **ART° 5°.-** (De forma)".

La Circular no solo desmanteló la iconografía oficial, sino que también censuró el contenido curricular y la práctica pedagógica (método de palabras generadoras). El testimonio del ex trabajador de la Mina 9 de Octubre refleja el impacto material y personal de esta persecución, dando un cierre dramático al proceso de prohibición: “Entrevistado: En el 55’ todo desapareció, había una persecución, era prohibido tener retratos…todo eso. […] Nada, nada, todo lo secuestraron, lo quemaron, amenazaron con despedir del trabajo….” (Entrevista 3, segmento 18)

Este testimonio en primera persona, que evoca la quema de libros y la amenaza laboral, subraya cómo la orden burocrática se tradujo en una experiencia de violencia política y miedo que desarticuló la memoria colectiva que el peronismo había intentado construir en los ámbitos educativo y obrero.

Desertificación y ocaso del enclave social

La historia de esta infraestructura cultural y educativa llega a su fin con la crisis del modelo industrial. A principios de la década de 1980, comienza a aparecer el fantasma de la privatización: el gigante de hierro con pies de barro empieza a temblar y a desmoronarse poco a poco, hasta que, casi 12 años después, se decide la privatización del Centro Siderúrgico Altos Hornos Zapla.

En 1991, AHZ se encontraba en estado de mínima producción, con racionalización de gastos y reducción de la planta de personal de 8.000 a 2.560

personas (Bergesio, Golovanevsky y Marcoleri, 2009, en Bergesio y Golovanevsky, 2010, p. 22). Se va produciendo todo un proceso de desgaste y erosión (en el sentido que le da Norbert Elías al término), de a poco se va apartando ese estado garante de las relaciones sociales, con una retirada progresiva del Estado en el 90, manteniendo en mayor proporción su "mano derecha", en el sentido Bourdiano del término.

Una vez privatizado AHZ y cerrada la mina, sus pobladores se vieron obligados a migrar del lugar, ya que el único sustento era la fábrica. Muchos de ellos fueron reubicados en el barrio Alto Comedero, recibiendo un retiro voluntario que, dada la falta de alternativas laborales en la zona, de voluntario tenía poco.

> La relocalización se llevó a cabo en función de la clasificación clasétnica ejercida por la misma empresa décadas atrás. El grupo de mineros que quedaba habitando junto al socavón, en lugar de ser asimilado al interior de la Ciudad de Palpalá junto a los demás ex trabajadores de Zapla, fue trasladado a las periferias de la ciudad de San Salvador. Si bien se ofreció a los técnicos vivienda junto a estos operarios, ellos prefirieron utilizar el dinero de sus indemnizaciones para la adquisición de viviendas en mejores barrios de la ciudad de Palpalá [Sotelo] (Santamarina, 2008, p. 17).

Era una población que ya había asimilado la lógica del trabajo asalariado y que gozó de un beneficio social importante, pero que en la década de los 90 se vio empujada a la miseria, al desempleo y a la inestabilidad, rompiendo las expectativas futuras. El caso de Mina 9 de Octubre es paradigmático: el Censo 2001 solo registra dos habitantes en ella, frente a 325 en el Censo 1991 (Bergesio y Castillo, 2012, p. 30). En diez años, este paraje quedó prácticamente despoblado.

De depender exclusivamente de Zapla y acostumbrados a una vida industrial con un disciplinamiento que imprimía ese sesgo militar de AHZ —regulando y

pautando la vida de los trabajadores y sus familias—, la privatización provocó que sus pobladores vieran pulverizados sus anhelos y aspiraciones de envejecer en ese lugar.

El caso de los pobladores de la mina remite al término que proviene de la economía, el de desertificación. El desierto económico que produjo el cierre de AHZ, en cada uno de sus centros, se manifestó en barrios arrasados por la crisis, con la aparición de nuevas formas de pobreza. Los exempleados de Zapla pasaron a ser los "nuevos pobres" que, de repente, debían pensar en cómo seguir sin obra social, sin los beneficios sociales a los que estaban acostumbrados y con los vínculos sociales elementales desarticulados.

Según Amerise (2011) cuando se cerró la Empresa Altos Hornos Zapla en el año 1992, la Escuela Alma Fuerte*: "*Se trasladó en un casi éxodo, con todos los enseres cargados en camiones, y se instaló en las 13 viviendas cedidas por el FO.NA.VI[101]. En un creciente Alto Comedero[102]. Allí comenzó a funcionar la Escuela N° 434 “Minero Jujeño” (p. 94)

[101] Fondo Nacional de la Vivienda

[102] El autor usa la expresión “Creciente Alto Comedero”, en referencia a un Barrio de San Salvador de Jujuy, perteneciente al Departamento Manuel Belgrano, que desde 1986 no ha parado de crecer, para tener una dimensión más clara se puede consultar, a Bergesio y Golovanesky (2005), también a Gaona (2017) quien en su artículo aclara que: “De acuerdo con el censo 2010 (Indec, 2012), se congregan en la ciudad capital 265.249 habitantes, lo que supone casi 40% de la población provincial en una superficie que corresponde solo a 3% del territorio provincial total. Esta primera muestra de la concentración poblacional en un sector urbano en la provincia se confirma al señalar que otro 37% de la población está reunida en solo tres ciudades (El Carmen, Ledesma y San Pedro)… Por su parte, el departamento Palpalá, colindante con el departamento Manuel Belgrano, concentra otro 7,81 % de la población provincial (Dirección Provincial de Estadísticas y Censos [dipec], 2012) (pág. 59). Palpalá se convierte en departamento en el año 1986, a través de la Ley 4252/86.

Capítulo 4. Conclusiones y recomendaciones

El presente trabajo de investigación se propuso aportar a la comprensión del sistema educativo y el sistema de relaciones desarrolladas entre el Estado Nacional, el Estado Provincial, el centro siderúrgico Altos Hornos Zapla (AHZ) y la Iglesia Católica, desde la perspectiva del desarrollo de la educación pública en la localidad de Palpalá (Jujuy) durante el período 1943-1955.

A lo largo de este recorrido, los resultados obtenidos confirman la complejidad de Palpalá como un espacio de profunda intervención estatal, ideológica y productiva, que cristaliza una forma específica de desarrollo socio-industrial durante el Peronismo Clásico.

El logro del Objetivo General se verifica a través del cumplimiento satisfactorio de los objetivos específicos, cuyos principales resultados e interpretaciones se resumen a continuación:

1. Políticas Educativas y Relaciones de Poder (Objetivo Específico 1)

El análisis demuestra que el sistema educativo de Palpalá se organiza como un "Enclave Social-Industrial" administrado por la Dirección General de Fabricaciones Militares (DGFM), con AHZ como su brazo ejecutor. El poder educativo y social recae en un "Triángulo de Poder" conformado por el Estado Nacional/DGFM, la Iglesia Católica y, de forma supeditada, el Estado Provincial.

Las políticas públicas educativas no responden primariamente a la órbita del Consejo de Educación Provincial, sino a las necesidades de la DGFM. Esta institución, respaldada por las Fuerzas Armadas, actúa como un microestado que provee un sistema integral de bienestar (vivienda, salud, educación, cultura), asegurando la disciplina laboral y el control social. La Iglesia consolida su influencia ideológica y moral, legitimando el sistema mediante el consenso católico-nacionalista.

El Estado Provincial, por su parte, se limita a un rol secundario y logístico, lo que evidencia una delegación efectiva de soberanía en un área de interés geopolítico.

2. Educación, Desarrollo Productivo y Saberes Técnicos (Objetivo Específico 2)

Se establece un vínculo directo y orgánico entre la educación formal impartida y la demanda de mano de obra del polo siderúrgico. Las escuelas técnicas y los programas de formación de la DGFM operan como una correa de transmisión vertical para la circulación de saberes.

La educación en Palpalá es altamente instrumentalizada para el proyecto industrial. Los saberes técnicos y la disciplina laboral se convierten en el capital cultural clave, generando una nueva clase obrera especializada y ascendente socialmente dentro de la estructura jerárquica de la Fábrica. La creación de este perfil profesional (operarios y técnicos en *arrabio*) no solo garantiza la autosuficiencia productiva, sino que también funciona como un mecanismo de estratificación social controlada dentro del enclave, donde la movilidad está supeditada al rendimiento técnico y la fidelidad ideológica.

3. Supuestos Filosóficos, Ideológicos y Pedagógicos (Objetivo Específico 3)

La investigación interpreta que los procesos educativos están orientados por la síntesis de dos matrices ideológicas: el Nacionalismo Católico tradicional y la Doctrina Justicialista Peronista.

Las concepciones de *sociedad* y *patria* se construyen en torno al binomio industria-nación, con la figura de Juan Domingo Perón como eje. El objetivo pedagógico es formar al **"**Nuevo Hombre Argentino", caracterizado por la moral católica, la disciplina militar y la mística del trabajo. Sin embargo, el análisis evidencia una tensión intrínseca en esta ideología: mientras la retórica peronista promueve la

Justicia Social, la práctica institucional de la DGFM mantiene y refuerza desigualdades históricas, como la segregación de género y la discriminación salarial en el ámbito laboral, y la prolongación del control paterno sobre los derechos civiles de las mujeres y la niñez hasta bien avanzado el siglo XX.

4. Aporte Patrimonial y Memoria Histórico-Cultural (Objetivo Específico 4)

Se logra documentar y revalorizar el acervo patrimonial de Palpalá, vinculando la historia de la educación con el destino material de la comunidad post-privatización (1992).

La documentación de las ruinas (el cine-teatro, las escuelas, las infraestructuras de vivienda) y la recolección de las memorias de los ex residentes y trabajadores cumplen una función de "resguardo activo". La materialidad en ruinas se interpreta como el correlato físico de la desposesión colectiva tras el desmantelamiento del enclave en la década de 1990. El contraste entre el esplendor de la época peronista y la actual "desertificación" de la memoria y la infraestructura funciona como un contra-relato a las narrativas hegemónicas que invisibilizan las consecuencias sociales del giro neoliberal.

Respuesta al Problema Central y Discusión de la Hipótesis

El problema central de esta tesis ha sido dilucidar cómo la relación tripartita entre el Estado Nacional/AHZ, el Estado Provincial y la Iglesia Católica dio forma y contenido al desarrollo educativo en Palpalá entre 1943 y 1955.

Como respuesta derivada del análisis de los datos, se construye la siguiente Hipótesis Concluyente:

El sistema educativo en Palpalá durante el Peronismo Clásico (1943-1955) fue una estructura instrumentalizada y sobredeterminada por el modelo de Enclave

Social-Industrial de Altos Hornos Zapla, lo que se tradujo en una oferta educativa que priorizó la disciplina técnica y la formación ideológico-religiosa, relegó la autonomía del sistema educativo provincial y estableció un modelo de ciudadanía tutelada.

Los resultados de la investigación ofrecen un sólido apoyo empírico a esta hipótesis. El análisis documental, la fotografía histórica y los testimonios demuestran que la agenda educativa no era dictada por el Ministerio de Educación de Jujuy, sino por la DGFM en consonancia con los principios morales de la Iglesia. El retiro y la quema de textos escolares, así como la persecución ideológica tras el golpe de 1955, evidencian la fragilidad de un sistema de valores impuesto desde la cúpula estatal-industrial.

Aportes Teóricos y Posicionamiento

Aporte Conceptual: El "Enclave Social-Industrial" y el Sujeto Doblemente Disciplinado

Esta tesis enriquece la tradición teórica sobre el desarrollo industrial y los enclaves al proponer la categoría de "Enclave Social-Industrial" o Enclave de Bienestar. Este concepto trasciende la delimitación tradicional de los enclaves (centrada únicamente en la lógica económica extractiva y las concesiones) para incorporar la dimensión del aparato social y de bienestar estatal-militar.

El *Enclave Social-Industrial* es el escenario de la proletarización de un nuevo sujeto histórico, constituido por el criollaje y el mestizaje, una "masa amorfa indefinida" proveniente de la indigencia rural (ingenios azucareros, minería precaria). Al insertarse en la industria del hierro y el modelo de AHZ, este sujeto experimenta una transformación profunda:

Proletarización. Este proceso implica la adquisición de un nuevo estatus de clase obrera, donde el Estado, a través de la DGFM, pauta y regula todos los hábitos

familiares y personales (horarios de sueño y alimentación, normas de vivienda y vida sana en el barrio obrero de Zapla). La restricción y el "claustro" (el obrero no podía moverse sin permiso del militar o volver al ingenio) significan que la libertad se intercambia por seguridad: el sujeto ya no es del patrón, sino que es del Estado. Esta construcción de un nuevo sujeto histórico emerge en la década de 1940.

Justicia Social y Acomodo Parcial. El despliegue de la Justicia Social se materializa en el barrio obrero con la provisión de infraestructura social y servicios (sala de maternidad, proveeduría, deportes, cine, trabajo). La investigación interpreta que esta provisión integral no debe ser leída como un mecanismo de "anestesia", sino como la transformación de las luchas reivindicativas de los trabajadores en políticas de Estado. Este fenómeno conduce a una especie de "adaptación o acomodo parcial a ese poder" por parte de los trabajadores (Lerena, 1983), donde la disciplina se acepta a cambio de la estabilidad social y la movilidad ascendente.

Sujeto Pedagógico Doblemente Disciplinado. La investigación va un paso más allá al diferenciar Instrucción y Educación.

Instrucción (Calificación). Se refiere a la destreza cognitiva y la calificación técnica adquirida en la escuela-fábrica (CNAOP), permitiendo al joven obrero obtener una certificación de oficio y ascender en la jerarquía industrial.

Educación (Disciplinamiento). Implica el disciplinamiento social, moral y corporal que se ejerce a través de las normas de convivencia del barrio obrero, la moral católica y los rituales cívicos, asegurando un sujeto integrado y controlado.

Este sujeto, "doblemente disciplinado", se vincula a la producción y al Estado no ya como el obrero inmigrante de períodos anteriores (Yrigoyen), sino como un obrero proveniente de una inmigración endógena plenamente integrada a la lógica del proyecto nacional-militar.

Inserción en Marcos Teóricos

Los resultados obtenidos se alinean con las teorías que identifican al peronismo clásico (1946-1955) como un período de fuerte instrumentalización de la educación para la formación de una conciencia nacional y productiva. Sin embargo, la tesis difiere de los análisis que homogeneizan la gestión del Estado peronista al enfocarse en el rol particular y cuasi autónomo de las Fuerzas Armadas (DGFM) como agentes de planificación y gestión social en la periferia, ofreciendo una perspectiva regional y militarizada de la política social. Se enfatiza que el nacionalismo militar atraviesa el peronismo, impulsando proyectos como Zapla o YPF que concretan las luchas obreras históricas en políticas de Estado.

Discusión de Antecedentes y Futuras Investigaciones

Esta investigación continúa la línea de trabajos que abordan la historia de la educación en contextos periféricos y la relación Estado-Empresa (como Boto, 2014), pero la supera al integrar el análisis de la ruptura ideológica de 1955 y la destrucción patrimonial de 1992 con la perspectiva de la memoria obrera.

Los hallazgos abren nuevas líneas de investigación:

1. Trayectorias Post-Enclave: Investigar las trayectorias socio-laborales y educativas de los técnicos y profesionales formados en el enclave de Palpalá tras la privatización de 1992. ¿Cómo se reinsertó ese capital técnico-cultural en el contexto neoliberal de la provincia?
2. Agencia Subalterna: Indagar en las formas de resistencia o las narrativas educativas alternativas que pudieron haber coexistido con la doctrina oficial impuesta por la DGFM y la Iglesia, a través de la memoria de las mujeres o de los obreros de menor calificación.
3. Comparación Interprovincial: Realizar un estudio comparado de los "enclaves de bienestar" gestionados por el Estado Nacional/FFAA en otras provincias argentinas (ej. Río Turbio, Zapala) para validar la propuesta conceptual del *Enclave Social-Industrial*.

Sugerencias de Intervención Profesional

A partir de los resultados alcanzados, se establecen las siguientes sugerencias de intervención profesional en términos de gestión del patrimonio histórico-educativo de Palpalá:

a) Creación de un Archivo Histórico Educativo: Urge la creación de un espacio físico y digital para el resguardo y la catalogación de la documentación escolar, los manuales, las fotografías y los testimonios orales recolectados. Esto garantizaría la permanencia del acervo patrimonial frente a la amenaza de la desertificación de la memoria.

b) Propuesta de Patrimonio Cultural: Impulsar la declaratoria de los antiguos edificios de AHZ (ej. Cine-Teatro, escuelas, Barrio Centro) como Patrimonio Histórico Cultural Nacional, utilizando el concepto de *Enclave Social-Industrial* como base para la fundamentación museológica.

c) Museo de la Identidad Obrera: Diseñar un museo que integre la historia de la educación, el desarrollo técnico (el *arrabio*) y la vida cotidiana del trabajador de AHZ, con un guion curatorial que aborde las tensiones (desigualdad de género, censura) y no solo la épica fundacional.

Valoración General del Proceso

La culminación de esta tesis doctoral representa la recuperación de una memoria compleja y vital para la historia de Jujuy y, en particular, de Palpalá, así como para la siderurgia argentina. El proceso de investigación, sustentado en una metodología rigurosa que combinó el archivo formal, la historia oral y el análisis del paisaje material, ha permitido trascender la visión superficial de Palpalá como una mera "ciudad-fábrica" para comprenderla como un laboratorio social en el que el Estado, la ideología y el capital intentaron moldear al "ciudadano ideal" de la Argentina industrial. El mayor valor de este trabajo reside en haber reubicado a la comunidad obrera de Palpalá y sus luchas educativas en el centro del debate historiográfico nacional.

Referencias

Abbruzzese, C. G. (2011). Los archivo audiovisuales en la República Argentina. El archivo Gráfico de la Nación. Debates y prespectivas de un mundo en cambio, 11(19), 11-19. https://bibliotecavirtual.unl.edu.ar/publicaciones/index.php/Culturas/article/download/2760/3951

Aceñolaza, F. G. (2006). La Universidad Nacional de Tucumán en la década 1945-1955. Actas del Primer Congreso de Historia de la UNT, 447-463.

Aceñolaza, F. G. (2018). Reseña histórica de la enseñanza de Geología en la Universidad Nacional de Tucumán. Revista de la Facultad de Ciencias Exactas, Físicas y Naturales, 5, 63-69.

Acerca del Arte de la Argentina. (2021). Acerca del Arte de la Argentina. Pintura. Buitrago, Guillermo. Jujuy. https://artedelaargentina.com/disciplinas/artista/pintura/guillermo-buitrago

Achili, E. L. (1988). La práctica docente unba interpetación desde los saberes del maestro. Cuadernos de Antropología Social, 5-18.

Acosta, N. (2012). Colegio Nacional. Pasado y presente de un templo de ciencia fecunda. Escuela Superior de Estudios Sociales.

Agüero, M. C. (2020, 28 de julio). 28 de julio: Feliz 73 años Escuela de Educación Técnica N°3.136 «Vespucio» !!!! Mosconi, Salta. Radio Profesional LRK. https://radioprofesional.com.ar/28-de-julio-feliz-73-anos-escuela-de-educacion-tecnica-n3-136-vespucio/

Agustinho, A. (2017). Empresarios contra su voluntad?...El caso del sector metalmecánico de Palpalá con referencia a la privatización de la empresa Altos Hornos Zapla (AHZ). Jornada de Sociología de la Facultad de Ciencias Políticas y sociales de la UNCuyo, 1-25. Universidad Nacional de Cuyo.

Alberdi, J. B. (1957). Cartas Quillotanas. Ediciones Estrada.

Alberdi, J. B. (1964). Bases y puntos de partida para la organización política de la República Argentina (Vol. 6). Biblioteca Cervantes Virtual.

Alderete, M. C., & Vaca, Y. (2008). Contribución de la Universidad Nacional de Tucumán al Conocimiento Geológico del Noroeste Argentino. Período 1930 a 1950. Historia de la Geología Argentina I. Serie Correlación Geológica, 207-230.

Archivo General de la Nación. Dirección Nacional de Fabricaciones Militares A.H.Z. Actas del H. Directorio N° 121 / 140: Expte. D.G. 9113/42 (9) (DGFM).

Álvarez Uría, F., & Varela, J. (1991). Arqueología de la escuela. Las Ediciones de La Piqueta.

Amerise, C. (2011). Palpalá. Conocer para querer, querer para respetar y defender. Talleres Gráficos de la Universidad Nacional de Jujuy.

Amin, S. (1989). El eurocentrismo, crítica a una ideología. Siglo XXI.

Arancibia, M. C., Chocobar, E. D., & Zelarayán, A. H. (s.f.). El impacto económico en la zona de Tartagal por la explotación petrolera. Standard Oil e YPF (1920-1940). Documento inédito. Universidad Nacional de Salta. Facultad de Humanidades. Carrera de Historia.

Arata, N. (2009). La identidad del aprendiz y la enseñanza de oficios desde fines del siglo XVIII hasta fines del siglo XIX: una aproximación. Espacios nueva serie. Educación, Trabajo y Desarrollo, 58-77.

Arata, N., & Southwell, M. (2014). Ideas en la educación latinoamericana. Un balance historiográfico. UNIPE: Editorial Universitaria.

Archivo Bernasconi (1968). *Informes de escuelas Láinez. Caja Jujuy*.

Archivo General de la Nación. Dirección Nacional de Fabricaciones Militares A.H.Z. Actas del H. Directorio N° 121 / 140: Expte. D.G. 9113/42 (9) (DGFM).

Archivo Histórico de Educación de la Provincia de Jujuy. (s.f.). Libro de circulares (1937-1945).

Armas, M., & Constant, M. (2012). La esperanza de los Leach. Un caso de diversificación agroindustrial con base en un ingenio azucarero. Edición de los Autores.

Arnaldo, J. (2019, 22 de marzo). Bauhaus: el taller de talleres. C El cultural. https://elcultural.com/bauhaus-el-taller-de-talleres

Artieda, T. L. (2021). Historia de la Universidad Popular "Juan Ramón Lestani" (Chaco, Argentina, vers 1929-1960). Historia Caribe, 167-208. http://www.scielo.org.co/pdf/hisca/v16n38/0122-8803-hisca-16-38-167.pdf

Bagú, S. (1969). Evolución histórica de la estratificación social en la Argentina. Instituto de Investigaciones Económicas y Sociales. Universidad Central de Venezuela.

Barrancos, D. (1996). La escena iluminada: ciencias para trabajadores 1890-1930. Plus Ultra.

Barry, C. (2005). ‘Mujeres peronistas: centinelas de la austeridad’. Responsabilidad y rol de las mujeres peronistas y las unidades básicas femeninas en la implementación del plan económico de austeridad y el segundo plan quinquenal. Biblioteca digital CEHP, UNSAM. https://web.archive.org/web/20070729163936/https://historiapolitica.com/datos/biblioteca/Barry1.pdf

Bayer, O. (2009). La Patagonia rebelde. Talleres Gráficos F.U.R.I.A.

Bazán, A. (2011). El por qué de mi lucha. 30 años en la vida gremial del pueblo aguilareño. Jefatura de Gabinete de Ministros, Presidencia de la Nación.

Belloni, A. (1962). Peronismo y socialismo nacional. Ediciones Coyoacán.

Benedetti, A. (2005). Incorporación de nuevas tierras durante el período de conformación del agro moderno en la Argentina: el Territorio de los Andes, primeras décadas del siglo XX. Mundo Agrario, 6(11), 1-44.

Benedetti, A. (2015). Breve hodografía histórica. El ojo del cóndor. Una mirada diferente a nuestra geografía, 30-35. https://ri.conicet.gov.ar/handle/11336/69767

Benjamin, W. (2007). Iluminaciones. Taurus.

Bentham, J. (2011). Panóptico. Círculo de Bellas Artes.

Bergesio, L., & Castillo, F. (2012). Modelos productivos en altos Hornos Zapla. De la expansión estatal a la retracción privada. Cuadernos de la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales, (41), 11-33.

Bergesio, L., & Golovanevsky, L. (2005). Vulnerabilidad y pobreza en la "Nueva Ciudad" el caso del Barrio Alto Comedero en San Salvador de Jujuy. 7° Congreso Nacional de Estudios del Trabajo "Nuevos escenarios en el mundo del trabajo: ruptura y continuidades", 1-22. Facultad de Ciencias Económicas- Universidad Nacional de Buenos Aires.

Bergesio, L., & Golovanevsky, L. (2010). Ferroviarios y zapleros en Jujuy: De la seguridad social a la inestabilidad laboral. Revista de estudios regionales y mercado de trabajo, 7-42. https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/library?a=d&c=arti&d=Jpr4533

Bergesio, L., & Golovanevsky, L. (2012). Industria y sociedad. El sector manufacturero en Jujuy y Argentina. EDIUNJu.

Bergesio, L., & Marcoleri, M. E. (2008). De siderúrgica a turística. Breve historia ocupacional de la ciudad de Palpalá (Jujuy-Argentina). Revista de Estudios Regionales y Mercado Laboral, 45-72.

Bertaux, D. (2005). Los relatos de vida. Perspectiva etnosociológica. Edicions Bellaterra.

Bialet Massé, J. (2010). Informe sobre el estado de las clases obreras argentinas (Vol. I). Ministerio de Trabajo de la Provincia de Buenos Aires.

Bidondo, J. A. (2005). Notas para la historia de la legislatura jujeña. Cuadernos del Duende.

Billorou, M. J. (2008). “Mujeres que trabajan”. Nuevos y viejos mandatos hacia las profesiones femeninas. (Ponencia). 3as Jornadas de Historia de la Patagonia, San Carlos de Bariloche, Argentina.

Billorou, M. J. (2019). Cooperadoras. En F. Fiorucci, & J. Bustamante Vismara, Palabras claves en la historia de la educación Argentina (pp. 63-64). UNIPE. https://biblioteca.clacso.edu.ar/Argentina/unipe/20200415062618/Palabras-claves-en-la-historia.pdf

Blake, O. J. (2008). Así aprendieron a trabajar. Cómo se construyó la capacitación laboral en la Argentina. Granica.

Blumer, H. (1982). El interaccionismo simbólico: Perspectiva y método. Prentice- Hall.

Boletín de comunicaciones N° 391. República Argentina. Poder Ejecutivo Nacional. Ministerio de Educación. Biblioteca Escuela Gral. Savio.

Boletín de comunicaciones N° 391. República Argentina. Poder Ejecutivo Nacional. Ministerio de Educación. Biblioteca Escuela Gral. Savio.

Boto, M. S. (2012). Altos Hornos Zapla y el Plan Siderúrgico Nacional (PSN) en el contexto de la industrialización por sustitución de importaciones (ISI): 1947-1976. Cuadernos FHyCS- UNJu, (41), 35-49.

Boto, M. S. (2014). Mundo del trabajo y vida cotidiana en torno a la empresa siderúrgica Altos Hornos Zapla, 1944-1964 [Tesis doctoral, Universidad Nacional de Jujuy].

Buitrago, G. (1929, 12 de junio). Carta mecanografiada de Guillermo Buitrago dirigida a José Carlos Mariátegui. Sección Correspondencia JCM, Sección Correspondencia recibida. Fondo José Carlos Mariátegui. http://archivo.mariategui.org/index.php/carta-de-guillermo-buitrago-12-6-1929

Burin, M. (2011, 2 de junio). Laberintos de cristal. Página 12. https://www.pagina12.com.ar/diario/psicologia/subnotas/169304-53957-2011-06-02.html

Butler, J. (1990). Gender trouble: Feminism and the subertion of identity. Routledge.

Camarotta, A. (2020). Alimentación, escuela, filantropía y comedores escolares en Capital Federal (1900-1940). Estudios Sociales. Revista de Alimentación Contemporánea y Desarrollo Regional, 2-35. https://www.ciad.mx/estudiosociales/index.php/es/article/view/884/526

Camarotta, A. (2021). Capítulo 4. Elvira Rawson y los varones del consejo. En A. Camarotta, Malas maestras. Educación, género y conflicto en el sistema escolar argentino (pp. 69-84). Grupo Editor Universitario.

Cammarota, A. (2009). Eugenesia y educación en la provincia de Buenos Aires (1936-1955). Segundas Jornadas Nacionales de Historia Social 13, 14 y 15 de mayo de 2009, La Falda, Córdoba, 1-26. https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/library?a=d&c=eventos&d=Jev9679

Campi, D. (2009). Contrastes cotidianos. Los ingenios del norte argentino como complejos socioculturales, 1870-1930. VARIA HISTORIA, 245-267.

Cano Menoni, A. (2017). La extensión universitaria y la universidad latinoamericana: hacia un nuevo “orden de anticipación” a 100 años de la revuelta estudiantil de Córdoba. Revista +E versión en línea, 6-23. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7014131

Caravaca, J. (2016). Nacionalismo económico en Argentina: pensar la industria para pensar la nación, 1870-1900. Revista de Historia Industrial, 25(63), 79-108. https://www.raco.cat/index.php/HistoriaIndustrial/article/view/312517/402588

Carli, S. (2003). Niñez, pedagogía y política. Transformaciones de los discursos acerca de la infancia en la historia de la educación argentina entre 1880 y 1955. Miño y Dávila.

Carli, S. (2005). Infancia y peronismo. Los únicos privilegiados son los niños. Todo es Historia N°457, 58-65.

Carrillo, J. (1888). Descripción de la provincia de Jujuy. Informes, objetos y datos que presenta el Comisionado Provincial, Senador Nacional D. Eugenio Tello a la Exposición Universal de 1889 en Paris. Imp. de José Petruzzelli.

Carrizo, J. A. (1989). Cancionero popular de Jujuy. Recogido y anotado. Universidad Nacional de Jujuy.

Caruso, M. (1995). El año que vivimos en peligro (izquierda, pedagogía y política). En A. Puiggrós, & S. Carli, Discursos pedagógicos e imaginario social en el peronismo (1945-1955) (Tomo VI, pp. 43-106). Editorial Galerna.

Casas, D. (1980). Historia de las comunicaciones en Jujuy. Notas de la Junta de Estudios Arqueológicos de Jujuy, Tomo I(1).

Castillo, F. A. (2012). Lo consagratorio y lo venerable: La "peronización" del espacio público en San Salvador de Jujuy (1951-1955). Revista Pilquén. Sección Ciencias Sociales, 1-12. https://www.scielo.org.ar/pdf/spilquen/n15/n15a14.pdf

Castillo, F., Bergesio, L., & Golovanesky, L. (2012). Trabajadoras de Altos Hornos Zapla: de la casa a la fábrica, del Estado a la privatización. Actas II Jornadas Nacionales sobre Estudios Regionales y Mercado de Trabajo, 1-31.

Caycho Figueroa, M., & Céspedes Rossel, N. (2019). Aportes de la educación popular a las políticas educativas en Perú. Tarea, 52-58.

Ceriani Cernadas, C. (2015). Campanadas del evangelio. La dinámica religiosa indígena en los ingenios azucareros del noroeste argentino capitalismo en. En L. Córdoba, F. Bossert, & N. Richard, Capitalismo en las selvas: Enclaves industriales en el chaco y Amazonía indígenas (1850-1950) (pp. 45-64). Ediciones del Desierto.

Chvarzer, J. (1996). La industria que supimos conseguir. Planeta.

Cirigliano, G. F. (1963). Temas nuevos en educación. Facultad de Ciencias de la Educación. Universidad Nacional del Litoral.

Cirigliano, G. F. (1973). El proyecto argentino. De la educación a la política. Educación liberadora. Editorial Pleamar.

Coca, S. S. (2003). Las escuelas técnicas en el nuevo sistema educativo, hacia una nueva propuesta educativa y de organización institucional [Tesis de grado, Universidad Nacional de Jujuy]. Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales.

Coffee Hat. (2022). Coffee Hat. http://www.coffee-hat.com/esp/Coffeepedia/Torrefaccion-del-cafe#:~:text=La%20torrefacci%C3%B3n%20del%20caf%C3%A9%20es,caf%C3%A9%20preparado%20se%20puedan%20alcanzar.

Colina, F. C. (2015, 24 de septiembre). Facultad de Derecho. Universidad Nacional de Lomas de Zamora. http://www.derecho.unlz.edu.ar/alumnos/PLANNUEVO/05%20galderisi/archivos/El%20Populismo%20latinoamericano%20y%20Cardenas%20-%2016%20B.pdf

Comisión Nacional de Aprendizaje y Orientación Profesional. (1957). Fines y detalles de las escuelas de la Comisión Nacional de Aprendizaje y Orientación Profesional. Especialidades y ubicación. Ministerio de Educación y Justicia. http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL004706.pdf

Conde Cortés, R. (2002). La economía política del peronismo (1946-1955). Anuario del Centro de Estudios Históricos "Prof. Carlos S. SEgreti", 2(2), 210-222.

Congreso de la Nación Argentina. (1942). Presupuesto General de la Nación para el ejercicio 1943.

Congreso de la Nación Argentina. (1946). Ley 12921: ratificación de los decretos 14538/44 y 6648/45.

Consejo Federal de Inversiones. (2020, 19 de enero). CFI. Consejo Federal de Inversiones. https://genoma.cfi.org.ar/Enciclopedia/Evento?eventoId=31457

Consejo Federal de Inversiones. (2020, 28 de enero). CFI. Consejo Federal de Inversiones. https://genoma.cfi.org.ar/enciclopedia/evento?eventoId=28573

Consejo General de Educación. (1937). Página oficial del Consejo Gral. de Educación. Resoluciones del mes de mayo. Jujuy, (9), 415-416.

Consejo General de Educación. Inspección Gral. Jujuy. (1937-1945). Circulares 1937-1945. Archivo Provincial de Educación.

Constant, M. (2014). Machos, chinas y osacos. Registros fotográficos del reclutamiento, condiciones de vida y trabajo de los indígenas chaqueños en los ingenios azucareros de Jujuy (1880-1920). Sudestada.

Coreth, E. (1972). Cuestiones fundamentales de hermenéutica. Editorial Herder.

Crónica. Una pluma al servicio de la verdad. (1946, 17 de enero). El problema del analfabetismo. Crónica. Una pluma al servicio de la verdad.

Crónica. Una pluma al servicio de la verdad. (1946, 31 de enero). La escuela jujeña. Crónica. Una pluma al servicio de la verdad, p. 11.

Crónica. Una pluma al servicio de la verdad. (1946, 2 de febrero). Retribuciones escasas. El personal doméstico en las escuelas. Crónica. Una pluma al servicio de la verdad.

Cuarterolo, A. (2013). De la foto al fotograma. Relaciones entre cine y fotografía en la Argentina (1840-1933). Centro de Fotografía de Montevideo (CdF).

Cuarterolo, A. (2015). Capítulo 2. Ciencia y espectáculo. Algunas reflexiones sobre el temprano cine científico argentino. En G. Torello, & I. Wschebor, La pantalla

letrada. Estudios interdisciplinarios sobre cine y audiovisual latinoamericano (pp. 33-62). Espacio interdisciplinario de la Universidad de la República. https://d1wqtxts1xzle7.cloudfront.net/49315126/La_pantalla_letrada_CH_6.pdf?1475497648=&response-content-disposition=inline%3B+filename%3DDigitalizar_para_Preservar_Nuevas_tecno.pdf&Expires=1612226819&Signature=KzRv7vwc6NSnGF7eHWKViiq8Zrmx~IUmQIVKqabQ2h94

Cucuzza, H. R. (1996). Continuidades y rupturas el problema de las periodizaciones. Historia de la Educación Anuario, (1).

Cucuzza, H. R. (1997). Estudios de historia de la educación durante el primer peronismo. Universidad Nacional de Luján. Departamento de Educación.

D´Agostino, H. G. (2017, 23 de marzo). Consejo Profesional de Ciencias Económicas de la Provincia de Santa Fe - Cámara II. https://www.cpcesfe2.org.ar/instituto-y-comision/material-de-interes-economia/

de Andrade, E. N., & Vecchi, O. (1918). Os eucalyptos, sua cultura e exploração. Typographia Brazil de Rothschild & comp.

De Gorriti, J. I. (1916). Reflexiones. Sobre las causas morales de las convulsiones internas en los nuevos estados americanos y examen de los medios eficaces para reprimirlas. La Cultura Argentina.

De la Cruz, L. M. (1997). Y no cumplieron. Editorial Universitaria de La Plata.

de Luis Martín, F. (1991). La formación del obrero en la Europa de entreguerras (1919-1939): Las principales instituciones socialistas y las internacionales obreras de la enseñanza. Studia historica. Historia contemporánea, (9), 23-58. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=106752

Del Frari, J. (2013). 70 años de la inauguración en Jujuy de la Escuela de Minas "Dr. Horacio Carrillo". Bodas de titanio. Nuestra historia. 8 de julio 1943- 8 de julio de 2013. Ediunju.

Delgado, P., Ibarra, J. I., & Mercante, M. E. (2017). Políticas eugenésicas y segregación. Universidad Nacional de Villa María.

Di Liscia, M. S. (2021). Vacunación y viruela en la encrucijada del sistema educativo argentino. Anales de la Educación Común, 15-34. https://cendie.abc.gob.ar/revistas/index.php/revistaanales/article/view/483/1178

Di Pietro, S., Tófalo, A., & Egle Pitton, P. M. (2013). La situación educativa a través de los censos nacionales de población. Gerencia Operativa de Investigación y Estadística. Ministerio de Educación de Buenos Aires.

Di Tella, T. (2004). La fábrica del conocimiento: los saberes socialmente productivos en América Latina. Homo Sapiens Ediciones.

Di Tella, T. S. (1993). Torcuato Di Tella. Industria y política. Tesis- Norma.

Diario Conclusión, libertad con responsablidad. (2017, 20 de diciembre). A 72 años de la creación del aguinaldo, una conquista de los trabajadores. http://www.conclusion.com.ar/gremiales/a-72-anos-de-la-creacion-del-aguinaldo-una-conquista-de-los-trabajadores/12/2017/

Díaz Araujo, E. (1976). Reflujo histórico. IDEARIUM, 1-33.

Didi-Huberman, G. (2011). Sobrevivir a las imágenes. Abada.

Dirección General de Servicio Estadístico Nacional. Presidencia de la Nación. (1946). IV censo general de la nación. Censo industrial de 1946. https://censoeconomico.indec.gob.ar/index.php/historia-de-los-censos-economicos/resultados-de-censos-anteriores/

Dirección Nacional del Servicio Estadístico. (1947). IV censo general de la nación. Tomo I. Censo de población.

Dolgopol, D. G. (2012). Primeros aspectos del gobierno de Yrigoyen y la situación internacional. Revista de Claseshistoria. Publicación digital de Historia y Ciencias Sociales, 1-23.

Domínguez, A. B. (2010). El General Savio y el desarrollo siderúrgico e industrial de la República Argentina. e-libro Corp.

Dorfman, A. (1986). Historia de la industria argentina. Hyspamérica.

Dougherty, B. (1974). Informe preliminar sobre un nuevo yacimiento arqueológico en Palpalá, provincia de Jujuy. Relaciones de la Sociedad Argentina de Antropología, 8. http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/25364

Drake, G. E. (2016). Referencias históricas del nacimiento y desarrollo de las Universidades Populares en Europa, América Latina y Argentina. Cátedra libre de Universidades Populares [blog]. http://universidadespopulares.blogspot.com/p/nacimiento-y-desarrollo-de-las.html

Durkheim, É. (2021). Las formas elementales de la vida religiosa: el sistema totémico en Australia (y otros escritos sobre religión y conocimiento). Fondo de cultura Económica.

Dussel, E. (1983). 5. La evangelización latinoamericana. En Colonización; historia; teología; religión; iglesia; cristianismo; misiones religiosas (pp. 281-365). CEHILA Ediciones Sígueme.

Dussel, E. (2003). Europa modernidad y eurocentrismo. En E. Lander (Ed.), La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales (pp. 41-53). Clacso.

Dussel, I. (1997). Curriculum, humanismo y democracia en la enseñanza media (1863-1920). FLACSO-UBA.

Dussel, I. (2008). Curriculum y conocimiento en la escuela media argentina. Anales de la Educación Común. Tercer Siglo, 2(4), 1-9.

Dussel, I., & Pineau, P. (1995). De cuando la clase obrera entró al paraíso. En A. Puiggrós, & S. Carli, Discursos pedagógicos e imaginario social en el peronismo, 1945-1955 (Vol. 6, pp. 107-173). Galerna.

Dussel, I., & Southwell, M. (2007). La escuela y las nuevas alfabetizaciones. Lenguajes en plural. El Monitor de la Educación, 1-10.

Dussel, I., & Southwell, M. (2009). Los rituales escolares: Pasado y presente de una práctica colectiva. El monitor de la educación, (21), 26-29.

Echagüe, S. (1999). Savio. Acero para la industria. Editorial Ghirlanda.

Echarte, P. (1945). Curso sobre la enseñanza industrial desarrollado enel colegio libre de estudios superiores, 1941. En R. M. Ortiz, P. Echarte, L. R. Praprotnik, A. Dorfman, & J. A. Guilli, Por la emancipación técnica del país. Cuestiones sobre enseñanza industrial (pp. 79-178). Editorial ARgentina de Finanzas y Administración.

El Pregón Minero. El primer diario de minería de la Argentina. (2024, 9 de junio). La mina abandonada de Jujuy que se convirtió en una villa turística: ecoturismo, deportes extremos y buena gastronomía. El Pregón Minero. El primer diario de minería de la Argentina. https://editorialrn.com.ar/la-mina-abandonada-de-jujuy-que-se-convirtio-en-una-villa-turistica-ecoturismo-deportes-extremos-y-buena-gastronomia/

Engels, F. (1884). El origen de la familia, la propiedad privada y el estado. Editorial Progreso.

Enrico, J. (2013). Educación, cultura y herencias subjetivas: la noción moderna de “civilización” en el discurso sarmientino. Ciencia, docencia y tecnología, 09-45.

Escuela de Minas de Jujuy. Antecedentes y reglamentos. Biblioteca Instituto de Geología y Minería de Jujuy.

Etcheberry, R. (1918). La ley argentina sobre reglamentación de trabajo de mujeres y niños. [Tesis de grado, Universidad de Buenos Aires. Facultad de Ciencias Económicas]. http://bibliotecadigital.econ.uba.ar/download/tesis/1501-0070_EtcheberryR.pdf

Fabricaciones Militares. (1970, 2 de octubre). Primera colada de arrabio argentino "Bodas de Plata" 1945. Altos Hornos Zapla. Revista de adhesión al XXV aniversario de la primera colada de arrabio argentino.

Fabricaciones Militares. (1978). 16 años después.... Revista de adhesión al XXXIII° aniversario de la primera colada de arrabio argentino, 1945- 11 de octubre - 1978.

Femenías, M. L. (1988). Mujer y jerarquía natural en Aristóteles. UNAM, 45-60.

Fernández, A. M., & Pérez Sáez, V. J. (1996). Diccionario de americanismos de Salta y Jujuy (República Argentina).

Fernández, R. (2009). Las universidades libres y populares en Portugal y el problema de la cultura popular. História da Educação, 77-114. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4891660

Ferreira Sônego, M. J. (2010). A fotografia como fonte histórica. Historiæ, 113-120.

Ferreiro, J. P., Argüello, S., & González, D. (1992). Y al principio fue la fábrica. Una aproximación a la problemática de la identidad sociocultural en Palpalá. Cuadernos N°4, 1-11.

Ferruelo Magán, Y., Elía, E., García, L., Samardzich, C., Cuevas, L., Fernández, F., & Balcarce, S. (1998). Diagnóstico integral del Departamento de Palpalá. Municipalidad de Palpalá.

Figallo, B. (2019). Guerra y paz en el chaco: Petróleo y ferrocarriles para el Cono Sur. Los intereses argentinos en Bolivia. Ciclos en la historia, la economía y la sociedad, 1-46.

Fiorucci, F. (2012). El campo escolar bajo el peronismo 1946-1955. Revista de Historia de la Educación Latinoamericana, 139-154. http://www.scielo.org.co/pdf/rhel/v14n18/v14n18a08.pdf

Fleitas, M. S. (2005). La limosna disimulada que se acepta: La salud materno infantil bajo los gobiernos conservadores de Jujuy en la década de 1930. Anuario del Centro de Estudios Históricos "Profesor Carlos SA Sagreti", 449-475. https://cehsegreti.org.ar/archivos/FILE_00000319_1316803598.pdf

Fleitas, M. S., & Kindgard, A. (2010). Entre la legalidad y la proscripción. Políticas públicas y luchas obreras en Jujuy. 1918-1976. En A. A. Teruel, & M. Lagos, Jujuy en la historia. De la colonia al siglo XX (pp. 187-239). Ediunju.

Foucault, M. (1968). Las palabras y las cosas. Una arqueología de las ciencias humanas. Siglo XXI Editores.

Foucault, M. (1983). Vigilar y castigar. Siglo XXI.

Freire Sandes, N. (2012). O tempo revolucionário e outros tempos. Editora UFG.

Freire, P. (1987). La educación como práctica de la libertad. Siglo XXI.

Freud, S. (1953). La interpretación de los sueños (segunda parte) (1900-1901). Amorrortu Editores.

Gadamer, H.-G. (1993). Fuendamentos de una hermenéutica. Verdad y método, filosófica (5.ª ed.). Ediciones Sígueme- Salamanca.

Gagliano, R. (1796). Medios generales de fomentar la agricultura, animar la idnsutria y porteger al comercio en un país agricultor. En R. Gagliano, Escritos sobre educación (pp. 45-58). UNPE Editorial Universitaria.

Gail, R. (2020, 2 de mayo). La escuela normal de Quilmes en su contexto histórico. Archivo Histórico de la Escuela Normal de Quilmes "Silvia Manuela Gorleri".

Gallart, M. A., Miranda Oyarzún, M., Peirano, C., & Sevilla, M. P. (2003). Tendencias de la educación técnica en América Latina. Estudios de caso en Argentina y Chile. UNESCO: Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación.

Gamba, S., Barrancos, D., Giberti, E., & Maffía, D. (2009). Diccionario de estudios de género y feminismos. Biblos.

Gaona, M. (2017). Jujuy, frontera simbólica de Argentina con Bolivia. Estudios Fronterizos, 54-77.

García Oliveri, R. (2011). Historia del cine argentino. En Diccionario del Cine Iberoamericano. España, Portugal y América (Tomo 1, pp. 420-442). SGAE. https://ibermediadigital.com/ibermedia-television/contexto-historico/historia-del-cine-argentino-4/

García, R. (2020). La historia no se escribe sólo en Buenos Aires. Revista Charco. https://www.revistacharco.com.ar/2020/06/04/la-historia-no-se-escribe-solo-en-buenos-aires/

Gelmi, E., & Zancov, T. (2019). La manera de ver los sujetos educativos en Aníbal Ponce. En F. Tálamo, & M. Rozados, Política educativa, sindicalismo y trabajo

docente : hacia la resignificación de los debates políticos y académicos en torno a las prácticas pedagógicas y sindicales para una educación popular y socialmente emancipadora (pp. 376-383). Agmer Editora CLACSO.

Germani, G. (2023). Ficha 39. El marxismo y la idea de proceso histórico. Tramas y redes. Revista del consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, 1-24. https://www.clacso.org/ficha-39-el-marxismo-y-la-idea-de-proceso-historico/

Giordano, M., & Sudar Klappenbach, L. (2018). El patrimoni artístico de el Fogón de los Arrierros. Primera Parte. UNNE. Facultad de Artes, Diseño y Ciencias de la Cultura.

Girbal-Blacha, N. (1997). "El hogar o la fábrica". De costureras y tejedoras en la Argentina peronista (1946-1955). Revista de Ciencias Sociales 6, 217-230. https://www.researchgate.net/publication/348394050_El_hogar_o_la_fabrica_De_costureras_y_tejedoras_en_la_Argentina_peronista_1946-1955_en_Revista_de_Ciencias_Sociales_6_Universidad_Nacional_de_Quilmes_setiembre_de_1997_pp_217-230_ISSN_0328-2643

Girbal-Blacha, N. M. (1999). Economía azucarera tucumana y crédito en tiempos del peronismo (1946-1955). Una historia de conflictos y compensaciones. Anuario IEHS, 471-495. http://anuarioiehs.unicen.edu.ar/Files/1999/018-Girbal%20Blacha,Noemi%20M.-Econom%C3%ADa%20azucarera%20tucumana%20y%20credito%20en%20tiempos%20del%20peronismo(1946-1955)una%20historia%20de%20conflictos%20y%20compensaciones.pdf

Girbal-Blacha, N. M. (2014). Economía azucarera tucumana, empresarios y crédito en tiempos del estado peronista (1946-1955). En D. Macor, & C. Tcach, La invención del peronismo en el interior del país (pp. 229-273). Ediciones UNL.

Golovanevsky, L., & Cabrera, C. (2012). Agroindustrias y minería en la conformación de la estructura económica y social de Jujuy (desde mediados del siglo XX hasta la actualidad). En L. Bergesio, & L. Golovanevsky, Industria y sociedad. El sector manufacturero en Jujuy y Argentina (pp. 135-155). Ediunju.

Gómez Sollano, M., Puiggrós, A., Pineau, P., & Arata, N. (2019). Fuentes sobre alternativas pedagógicas populares en América Latina. Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras Universidad de Buenos Aires.

González Casanova, M. (2012). De cómo, cuándo y dónde llegó el cine a nuestra América.(Los dos primeros años). Boletín del Instituto de Investigaciones

Bibliográficas, 237-282. https://www.unamenlinea.unam.mx/recurso/82177-de-como-cuando-y-donde-llego-el-cine-a-nuestra-america-los-dos-primeros-anos

González Reyero, S. (2005). La aplicación de la fotografía a la arqueología en España (1860-1960). 100 años de discurso arqueológico a través de la imagen [Tesis doctoral, Universidad Autónoma de Madrid]. https://repositorio.uam.es/handle/10486/6581?show=full

Goodson, I. F. (1995). 3. El contexto de los inventos escolares: Aprendizaje y currículum. En I. F. Goodson, Historia del currículum. La construcción social de las disciplinas escolares (pp. 53-73). Ediciones Pomares- Corredor S.A.

Gordillo, G. R. (2018). Los escombros del progreso. Ciudades perdidas, estaciones abandonadas, soja y deforestación en el norte argentino. Siglo Veintiuno Editores Argentina S.A.

Gramsci, A. (1972). Notas sobre Maquiavelo, sobre la política y sobre el estado moderno. Ediciones Nueva Visión.

Gramsci, A. (1995). La alternativa pedagógica. Fontamara.

Graziano, A. M. (2016). Disputas sobre el cuerpo en la escuela: una historia que no cesa y resiste. IX Jornadas de Sociología de la Universidad Nacional de La Plata, 1-27. http://sedici.unlp.edu.ar/bitstream/handle/10915/76837/Documento_completo.pdf?sequence=1

Gresores, G., Volkind, P., & Giribone Stanley, F. (2017). "Un servicio humanitario". La circulación de mano de obra compulsiva en el trabajo agrario a principios del siglo XX. Revista Nuestro NOA, 137-159.

Grosvenor, I. (2015). En el "Colegio de Ciencias Morales": espacios, sentidos y emociones en la historia de la educación urbana. Revista Mexicana de Historia de la Educación, 1-25. https://www.rmhe.somehide.org/index.php/revista/article/view/53/63

Gruzinski, S. (1986). Aculturación e individualización: Modalidades e impacto de la confesión entre los indios nahuas de México. Siglos XVI-XVIII. Cuadernos para la historia de la Evangelización en Latinoamérica, 9-33.

Guelman, A., Cabaluz, F., & Salazar, M. (2018). Educación popular y pedagogías críticas en américa Latina y el Caribe. Corrientes emancipadoras para la educación pública del siglo XXI. CLACSO.

Guran, M. (1995). Fotografar para descobrir, fotografar para contar. Cadernos de Antropologia e Imagem. Univeridade do Estados de Rio de Janeiro, Nucleo de antropologia e Imagen, 155-166.

Gvirtz, S., Grinberg, S., & Abregú, V. (2007). La educación ayer, hoy y mañana. Aique (El ABC de la pedagogía).

Haidar, V. (2011). Todo hombre en su justo lugar": la "solución" biotipológica al conflicto entre productividad y salud (Argentina, 1930-1955). Salud Colectiva, 317-332. https://revistas.unla.edu.ar/saludcolectiva/article/view/268/314

Hernández, A. M. (2003). Derecho municipal. Parte general. Universidad Nacional Autónoma de México.

Hirst, M. (1981). La época de Vargas: 1930/1945. Crítica & Utopía, 1-5.

Hobsbawn, E. (2009). La era de la revolución: 1789-1848. Crítica.

Hobsbawn, E. (2012). Historia del siglo XX. Crítica.

Infante, F. (1981). Su historia a través de los tiempos. S/D.

Isuani, E. A. (1991). Bismarck o Keynes. ¿Quién es el culpable? Notas sobre la crisis de acumulación. En A. E. Isuani, R. M. Lo Vuolo, & E. Tenti Fanfani, El estado benefactor. Un paradigma en crisis. Miño y Dávila.

Jauretche, A. (1958). Ejército y política (Vol. 9). Corregidor.

Jauretche, A. (2012). ¿Quien es el Dr. Alvarado?. Salud Colectiva, 81-83. https://www.scielosp.org/pdf/scol/2012.v8n1/81-83/es

Jenefes, G. R. (2008, 17 de junio). 50º aniversario de la Escuela de Educación Técnica Nº 1 "General Savio", de la localidad de Palpalá, Provincia de Jujuy, celebrado el 1º de abril de 2008. Sesiones ordinarias de 2008. Congreso Nacional. Cámara de Senadores.

Jerez, M. A. (2011). Las políticas sociales del primer peronismo jujeño y su implicancia socio- política en la Ciudad de San Salvador de Jujuy (1946-1955) [Tesis doctoral, Universidad Nacional de Tucumán].

Jerez, M. (2017). Los problemas de Jujuy son la tierra y la vivienda. La ley de vivienda obrera rural durante el primer peronismo en Jujuy (Argentina). Historia Caribe, 12(31), 293-326.

Jujuy al día. Diario Digital. (2012, 12 de noviembre). Pequeña y gran historia de la Escuela de Minas recuperada desde el círculo de ex-alumnos. Jujuy al día. Diario Digital. https://www.jujuyaldia.com.ar/2012/11/12/pequena-y-gran-historia-de-la-escuela-de-minas-recuperada-desde-el-circulo-de-ex-alumnos/

Juri Fernández, H. (2012). Historia internacional de las universidades populares. Cátedra Libre de Universidades Populares [blog]. http://universidadespopulares.blogspot.com/

Kandel, E. (2008). Ley de trabajo de mujeres y menores. Un siglo de su sanción. La doble opresión: reconocimiento tácito. Editorial Dunken. https://www.relatsargentina.com/documentos/RA.1-Genero/RELATS.A.G.Kandel3.pdf

Katz, J. M. (1967). Características estructurales del crecimiento industrial argentino. 1946-1961. Desarrollo económico, VII(XXVI), 59-76. https://doi.org/10.2307/3465761

Kindgard, A. (2001). Alianzas y enfrentamientos en los orígenes del peronismo jujeño: Estructura de poder- Partidos Políticos. Unidad de Investigación Regional-Universidad Nacional de Jujuy.

Kindgard, A. (2012). La industria jujeña entre la crisis de 1930 y los años de Perón. Realidades, actores y políticas públicas. En B. Liliana, & L. Golovanevsky, Industria y sociedad. El sector manufacturero en Jujuy y Argentina (pp. 169-201). Ediunju.

Klein, H. S., & Vidal Luna, F. (2014). Creando un estado de bienestar en un régimen autoritario: el caso de Brasil. Economía y Política, 31-78.

Kossoy, B. 2. (2001). Fotografia & historia. Ateliê.

Kriger, C. (2007). Una lectura de sucesos argentinos. XI Jornadas Interescuelas. Departamento de Historia. Facultad de Filosofía y Letras. Universidad Nacional de Tucumán.

Kulemeyer, J. A. (2016). Módulo II. Patrimonio cultural y turismo. Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales. UNJU.

Kulemeyer, J. A. (2018). El patrimonio en el ordenamiento territorial y la mirada desde el tejido social. Ensino & Pesquisa, 79-95.

Lacay, C. (1986). Sarmiento y la formación de la ideología de la clase dominante. Contrapunto.

Lagos, G. (2019). Historia de la Universidad Nacional de Jujuy. Universidad Nacional de Jujuy. https://unju.edu.ar/Documents/Historia_UNJu.pdf

Lamas, M. (1995). Usos, dificultades y posibilidades de la categoría de género. Revista de estudios de género. La ventana, 9-61. https://revistalaventana.cucsh.udg.mx/index.php/LV/article/view/2684/2437

Larra, R. (1980). Savio. El argentino que forjó el acero. Ediciones Anfora.

Laso Prieto, J. M. (1991). Las ideas pedagógicas de Antonio Gramsci. (4), 4-11. http://www.quadernsdigitals.net/datos_web/hemeroteca/r_3/nr_34/a_556/556.html

Leal, A. (2017, 10 de abril). El mostrador. http://www.elmostrador.cl/noticias/pais/2017/04/10/gramsci-o-el-poder-de-las-ideas/

Leonardi, Y. A. (2012, 11 de julio). Experiencias artístico-educativas para los obreros durante el primer peronismo. Nouveaux mondes mondes nouveaux. https://journals.openedition.org/nuevomundo/63699

Lerena Alesón, C. (2005). Reprimir y liberar. Crítica sociológica de la educación y de la cultura contemporáneas. Akal.

Lerena, C. (1983). Reprimir y liberar. Crítica sociológica de la educación y de la cultura contemporáneas. Akal.

Lescano, A. (2022). Los inicios de la orientación y selección profesional en la Argentina (1925-1947): la profesiografía en clave de género. Descentrada, 1-16. https://doi.org/10.24215/25457284e165

Ley 21809. (1978, 9 de junio). De transferencia de servicios educativos-educación preprimaria-educación primaria. Boletín Oficial. https://www.argentina.gob.ar/normativa/nacional/ley-21809-303858/texto

Libro de Actas de Escuela de Minas. Biblioteca Escuela de Minas.

Libro de Actas de la Escuela de Minas. (1943). Sesión del 29 de abril de 1943, reunión entre el Gobernador de la provincia Fenelón Quintana y el Rector de la UNT José Sortheix. Biblioteca de la Escuela de Minas.

Libro de la Boda de Oro de la Escuela Nacional N° 34 (1910-1960).

Lienur, J. F., & Aliata, F. (2004). Diccionario de arquitectura en la Argentina. Estilos, obras, biografias, instituciones, ciudades. Clarín. http://www.iaa.fadu.uba.ar/?p=11590&page=5

Lizárraga de Ortíz, E. (2007). Palpalá historia viva de un pueblo. Cuadernos del duende.

Lobato, M. Z. (2007). Historia de las mujeres trabajadoras en la Argentina (1896-1960). Edhasa.

Lonardi, Y. A. (2010). Educación y entretenimiento para los niños peronistas: la infancia como cuerpo político (1946-1955). VI Jornadas de Sociología de la UNLP

9 y 10 de diciembre de 2010. Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Departamento de Sociología.

López Martín, L. (2013, 28 de diciembre). Origen y contenido del cine proyectado con nfines educativos hasta 1960. Cahiers de civilisation espagnole contemporaine [en ligne], (11). https://doi.org/10.4000/ccec.4851

López, E. (2009). El movimiento feminista: primeros trazos del feminismo en Argentina. Ediciones Biblioteca Nacional.

Lozares, C., & Verd, J. M. (2008). La entrevista biográfico-narrativa como expresión contextualizada, situacional y dinámica de la red socio- laboral. REDES-Revista hispana para el análisis de redes sociales, 95-125. https://revistes.uab.cat/redes/article/view/v15-n2-lozares-verd/132-pdf-es

Lucero, R. (2015). Educación y trabajo. "De la generación del 80 al primer peronismo" [Tesis doctoral, UNGS]. http://www.fyc.vfct1209.avnam.net/sites/default/files/EDUCACION%20Y%20TRABAJO.%20DE%20LA%20GENERACION%20DEL%2080%20AL%201ER.%20PERONISMO.pdf

Macía, V. D. (2021). Notas sobre epidemias, endemias y pandemias. Revista Diversidad de las Culturas, 134-155. https://diversidadcultural.unju.edu.ar/numanteriores.php

Maisel, D. (2013). Rebeliones mineras. Lucha sindical en Mina Aguilar-Jujuy-. Nuestra América.

Malatesta, A. A. (2010). La creación de la Universidad Obrera Nacional y la hora de la industria. La conexión universitaria entre el aula y el trabajo. Universidad de Ciencias Empresariales y Sociales.

Malinowsi, B. (1972). Los argonautas del Pacífico Occidental I- II. PLANETA-AGOSTINI.

Mallimaci, F. (1992). El catolicismo argentino desde el liberalismo integral a la hegemonía militar. En M. C. Liboreiro, 500 años de cristianismo en Argentina (pp. 197-365). CEHILA.

Marengo, R. (1985). La educación durante los dos primeros gobiernos peronistas. Mimeo.

Marín Gallego, J. D. (2004). Ensayo. Síntesis histórica de la hermenéutica. Lectura complementaria en el módulo III de la maestría en educación de la Universidad Santo Tomás. Universidad Santo Tomás.

Martínez Estrada, E. (1968). La cabeza de Goliat. Centro Editor de América Latina.

Martínez Paz, F. (1986). El sistema educativo nacional. Formación, desarrollo y crisis (5.ª ed.). Universidad Nacional de Córdoba.

Marx, C., & Engels, F. (1966). Escritos econónómicos varios (2.ª ed.). Editorial Grijalbo.

Marx, K., & Engels, F. (2012). Feuerbach. Éditions sociales.

Marx, K., Friedrich, E., & Roces, W. (1972). La ideología alemana: crítica de la novísima filosofía alemana en las personas de sus representantes Feuerbach, B. Bauer y Stirner y del socialismo alemán en las de sus diferentes profetas. Grijalbo.

Mazzaro, C. (2016). Saberes migrantes. Análisis de la producción, organización y comunicación de conocimientos profesionales y técnicos sobre la experiencia migratoria danesa en la República Argentina entre 1840 y 1930 [Tesis de posgrado, Universidad Nacional de Quilmes].

Mead, G. (2009). La filosofía del presente. Centro de Investigaciones Sociológicas.

Mead, G. H. (2015). Mind, self & society. University of Chicago.

Medina Fernández, O. (2017). Universidades populares y pedagogía social. Intervención psicoeducativa en la desadaptación social (IPSE-ds), (10), 71-97.

Mejía, M. R. (2014). La educación popular: Una construcción colectiva desde el sur y desde abajo. Arquivos Analíticos de Políticas Educativas, 22(62), 1-31.

Melgar Bao, R. (1999). Las universidades populares en América Latina 1910-1925. Estudios, 41-57. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5377781

Memoria del Consejo General de Educación correspondiente al año 1948. (1949). Ministerio de Gobierno, Justicia e Instrucción Pública. Imp. Estado.

Ministerio de Defensa. Dirección General de Fabricaciones Militares. (1970). AHZ. Establecimiento Altos Hornos Zapla.

Ministerio de Educación. (1950, 21 de abril). Boletín de comunicaciones. https://web.archive.org/web/20231208071251/http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/monitor/Boletin-de-comunicaciones-del-ministerio/Boletin-de-com-1950-112-115.pdf

Ministerio de Educación. (1955). Boletín de comunicaciones N°388.

Ministerio de Educación de la Nación. (1953, 27 de noviembre). Boletín de comunicaciones N° 301.

Ministerio de Educación de la Nación Argentina. (2023). Historia de las cooperadoras. https://www.educ.ar/recursos/159062/historia-de-las-cooperadoras-escolares-en-la-argentina

Ministerio de Educación de la Nación. Dirección de Enseñanza Técnica. (1955). Planes y programas para las misiones monotécnicas y para las de cultura rural y doméstica.

Ministerio de Educación. (1947). Reglamento de la Escuela de Minas (Res. 147-947). Biblioteca Escuela de Minas.

Ministerio de Guerra. DGFM. (1948). En memoria del general de división D. Manuel N. Savio. Peuser S.A.

Ministerio de Justicia e Instrucción Pública. (1947). Misiones monotécnicas y de extensión cultural de residencia transitoria. Subsecretaría de Instrucción Pública.

Ministerio de Justicia e Instrucción Pública de la Nación Argentina. (1946). Febrero de 1946. Boletín del Ministerio de Justicia e Instrucción Pública de la Nación Argentina, (72).

Miranda, M. A. (2003). La antorcha de cupido: Eugenesia, biotipología y eugamia, 1930-1970. Asclepio, 231-255. https://asclepio.revistas.csic.es/index.php/asclepio/article/view/111/115

Miranda, M., & Vallejo, G. (2012). Una historia de la eugenesia: Argentina y las redes biopolíticas internacionales. Biblos.

Monaldi, A. V. (2013, 10 de junio). Reconocimiento al importante aporte académico, social e institucional de la Escuela de Minas Dr. Horacio Carrillo a la provincia de Jujuy. Bloque de diputados Justicialistas. Legislatura de Jujuy.

Monasta, A. (2001). Antonio Gramsci (1891-1937). Perspectivas: revista triemstral de educación comparada (París. UNESCO: Oficina Internacional de Educación), XXIII(3-4), 633-649.

Mónca Uzal, J. R., Otranto, F. M., & Rivero, R. (2008). La influencia de la Bauhaus en el movimiento posmoderno. En C. Noriega, & L. Uro, Creación y producción en diseño y comunicación [Trabajos de estudiantes y egresados] N°19 (pp. 49-112). UP Universidad de Palermo.

Montagner, M., & D´Andrea, S. (2018, 15 de marzo). Jujuy.gob.ar. http://jujuy.gob.ar/wp-content/uploads/sites/15/2018/03/75-A%C3%91OS-ESCUELA-DE-MINAS.pdf

Montalvetti, M. (2008). Palpalá. Una historia sin tiempo. Editorial MILOR.

Montes Martín, V. M. (2015). Origen de las universidades populares. Estudio histórico- comparado [Trabajo Final de Grado, Universidad de Sevilla].

Monteverde, A. C. (2001). Ficha: El análisis cualitativo. Ejemplo de los diferentes procedimientos utilizados en el método comparativo constante de Glaser y Strauss. En P. Sarlé (Comp.), Ejercicios para los trabajos prácticos. Oficina de publicaciones Facultad de Filosofía y Letras UBA.

Moreno Olmedo, A. (2006). El aro y la trama. Episteme, modernidad y pueblo. Ediciones UCSH.

Muiños, C., Ruíz, M., Schoo, S., & Ruiz, G. (2014). Redefiniciones académicas e institucionales del sistema educativo durante el primer peronismo: continuidades y componentes innovadores. En G. Ruiz, La estructura académica argentina: Análisis desde la perspectiva del derecho a la educación (pp. 169-219). Eudeba.

Museo de Artes Plásticas Eduardo Sívori. (2015). Homenaje a Medardo Pantoja.

Nicodemo, M. Á. (1994). Aporte para el mejor conocimiento de un período de la historia de la técnica siderúrgica en la Argentina. Anales de la Sociedad Científica Argentina, 224(1), 33-73.

Nicodemo, M. Á. (2004). Mis primeros cincuenta años en la siderurugia del país. Su nacimiento y desarrollo. Etapa Altos Hornos Zapla. Palpalá, Jujuy. Universidad Nacional de Jujuy. Imprenta del Congreso de la Nación.

Nicodemo, M. A., Cortina, M., & Lazzaro, F. (1989). Recuerdos de Altos Hornos Zapla. Testimonios sobre el Establecimiento en sus primeros años de vida. Ediciones man.

Niklison, J. E. (1917, diciembre). Investigación sobre los indios matacos trabajadores (35). Boletín del Departamento Nacional del Trabajo. Departamento Nacional del Trabajo.

NOTINOR.COM. (2022, 29 de abril). Mina 9 de octubre, el pueblo del terror. NOTINOR.COM. https://notinor.com/jujuy/mina-9-de-octubre-el-parque-del-terror/

Olmos, L. (2008). Educación y política en contexto. Veinticinco años de reformas educacionales en Argentina. Revista Iberoamericana de Educación, 167-185. https://rieoei.org/RIE/article/view/695/1317

Organización de las Naciones Unidas para la Agricultura y la Alimentación. (1981). Colección FAO: Montes. El eucalipto en la repoblación forestal. FAO. https://www.fao.org/3/ac459s/ac459s.pdf

Ortíz, R. M., Echarte, P., Praprotnik, L. R., Dorfman, A., & Gilli, J. A. (1945). Por la emancipación técnica del país. Cuestiones referentes a la enseñanza industrial. Editorial Argentina de Finanzas y Administración.

Outon, R. (1938). Inauguración del telégrafo nacional en Jujuy 1872. Jujuy, (17), 791.

Paige Mateu, J. (1942). Universidad Popular "Cnel. Álvarez Prado". La Voz de las Universidades Populares Argentinas, 75.

Palacios Morini, L. (1908). Las universidades populares. Sempere y Compañía Editores. http://www.filosofia.org/aut/lpm/index.htm

Palacios, A. L. (1938). El dolor argentino. Editorial Claridad.

Paleari, A. (1992a). Diccionario general de Jujuy (Tomo I). Impresora del Plata. https://institutobelgranianodejujuy.com/wp-content/uploads/2021/05/396237389-Dic-Paleari-Jujuy-t-i-Aba-Azu.doc

Paleari, A. (1992b). Diccionario general de Jujuy (Tomo VI). Impresora del Plata. https://institutobelgranianodejujuy.com/wp-content/uploads/2021/05/440985320-Dic-Paleari-Jujuy-t-Vii-Lea-miy.pdf

Paleari, A. (1993). Jujuy. Diccionario general (Tomo IX). Impresora del Plata.

Parra, J. L. (2013). Juicios históricos: la falacia de la conquista del desierto. Margen: revista de trabajo social y ciencias sociales, 1-9.

Paz, M. E. (2014). La minería en Jujuy (1930-2014): ¿Factor de crecimiento económico y bienestar para la población local?. III Jornadas Nacionales sobre estudios regionales y mercados de trabajo, 1-23.

Pereira, N. A. (2023). Peronismo y formación laboral: Política y pedagogía en las escuelas de aprendizaje en San Luis. Antigua Matanza, 14-52.

Pérez-Agote, A. (2008). La secularización de los españoles (English transation). En A. Pérez-Agote, & J. Santiago, Religión y política en la sociedad actual. Editorial Complutense.

Perón, J. D. (1974). La comunidad organizada. Secretaría Política de la Presidencia de la Nación.

Petitti, E. M. (2016). La educación primaria en los campos de la provincia de Buenos Aires (1943-1955). Mundo Agrario, 1-23.

Petitti, E. M. (2017). Más allá de una escuela peronista. Políticas públicas y educación en la provincia de Buenos Aires (1946-1955). Prohistoria ediciones.

Petitti, E. M. (2020). La transferencia de las escuelas primarias nacionales a las provincias durante la última dictadura militar en Argentina (Entre Río, 1976-1978). História da Educação, 1-31. https://www.scielo.br/j/heduc/a/zWjMv6CCthcpMbXVB57cLLz/?lang=es

Piedra, P. A. (2021). La formación de las docentes en el primer peronismo (1946-1955). Un espacio dependiente para lograr la independencia. (El caso del Instituto Nuestra Señora del Rosario de la ciudad de Necochea) [Tesis de grado, Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires]. https://repositorioslatinoamericanos.uchile.cl/handle/2250/4297149

Pineau, P. (1994). El concepto de "educación popular". Un rastreo histórico comparativo en la Argentina. Revista de Educación, (305), 257-278. https://siteal.iiep.unesco.org/investigacion/2000/concepto-educacion-popular-rastreo-historico-comparativo-argentina

Pineau, P. (1997). Sindicatos, estado y educación técnica (1936-1968). CEAL.

Pineau, P. (1998). El concepto de "educación popular": un rastreo histórico. Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación, 1-19.

Pineau, P. (2021). Sombra terrible de Sarmiento. En E. Mancini, & M. Caballero, Maestras argentinas (Y maestros y maestres). Eduardo Mancini.

Pomer, L. (1987). La guerra del Paraguay. Estado, políticas y negocios. Centro Editor de América Latina.

Ponce, A. (2005). Educación y lucha de clases. Omegalfa.

Presidencia de la Nación. Secretaría de Prensa y difusión. (1955). Doctrina nacional.

Prignano, A. O. (2008). Barriología y diversidad cultural: reflexiones en torno a la investigación histórica de y en los espacios urbanos primarios. Ediciones CICCUS.

Primo, R. D. (2006). SOMISA:Una historia de acero. Ediciones Del Autor.

Pucciarelli, A. R. (1986). Capítulo I. Tipos de capitalismo y estructura de clases. En A. R. Pucciarelli, El capitalismo agrario pampeano, 1880-1930 (pp. 9-54). Hyspamérica.

Puiggrós, A. (1983). Discusiones y tendencias en la educación popular. Nueva antropología. Revista de Ciencias Sociales, VI(21), 16-21.

Puiggrós, A. (1990). Sujetos, disciplina y currículum en los orígenes del sistema educativo argentino. Galerna.

Puiggrós, A. (1993, 8-12 de septiembre). Autoritarismo, espontaneísmo, educación y formación del sujeto. Congreso Argentino de Educación Física.

Puiggrós, A. (2012). Qué pasó en la educación argentina. Breve historia desde la conquista hasta el presente. Galerna.

Puiggrós, A. (2017). Adiós sarmiento. Educación pública, iglesia y mercado. Colihue.

Puiggrós, A., & Bernetti, J. (1993). Peronismo: cultura política y educación (1945-1955) (Vol. 5). Editorial Galerna.

Puiggrós, A., & Ossana, E. (1993). La educación en las provincias y territorios nacionales (1885-1945). Editorial Galerna.

Purma, C. (1936). Enseñanza de la minería. Jujuy, 56-58.

Queirolo, G. (2020). Mujeres que trabajan: labores femeninas. Estado y sindicatos. Grupo Editor Universitario.

QUEPASAJUJUY. (2019, 19 de agosto). El pueblo fantasma jujeño donde nadie quiere dormir: parece Chernobyl. QUEPASAJUJUY. https://www.quepasajujuy.com.ar/nota/86388-el-pueblo-fantasma-jujeno-donde-nadie-quiere-dormir-parece-chernobyl/

Quintana, F. (1943, 1 de mayo). Doctor Fenelón Quintana. Gobernador de la provincia. Mensaje. Jujuy. Archivo Histórico de la provincia de Jujuy.

Rama, Á. (2008). Transculturación narrativa en América Latina. El Andariego.

Ramacciotti, K. (2009). Capítulo 2. Ramón Carrillo: de neurocirujano a funcionario estatal. En K. Ramacciotti, La salud pública del peronismo (pp. 43-60). Biblos.

Ramos, J. A. (2012). Historia de la nación latinoamericana. Ediciones Continente.

Reggiani, A. H. (2014). Eugenesia y cultura física. Tres trayectorias históricas: Francia, Gran Bretaña, Argentina. En P. Scharadgrodsky, Miradas médicas sobre la cultura física en Argentina. 1880-1970 (pp. 17-58). Prometeo. https://historiapolitica.com/datos/biblioteca/corporalidades_reggiani.pdf

Res. 147-947. (1947, 10 de marzo). Reglamento de la Escuela de Minas. Biblioteca Escuela de Minas.

Revista de adhesión al XXV aniversario de la Primera Colada de Arrabio Argentino. (1970, 2 de octubre). Primera colada de Arrabio Argentino "Bodas de Plata" 1945. Altos Hornos Zapla. Fabricaciones Militares.

Revista de las Universidades Populares Argentinas. (1942). Jujuy. Universidad Popular Coronel Álvarez Prado. Revista de las Universidades Populares Argentinas, 75.

Rigal, L. (2004). El sentido de educar. Crítica a los procesos de transformación educativa en Argentina, dentro del marco Latinoamericano. Miño y Dávila.

Roca, L. (2004). La imagen como fuente: una construcción de la investigación social. Razón y palabra, (37), 1-14. http://www.razonypalabra.org.mx/anteriores/n37/lroca.html

Roca, L. (2015). Tejedores de imágenes. Instituto de Investigaciones Dr. José María Luis Mora.

Rocha Solórzano, A. (1939). Cultura física de niños y jóvenes. Breves consideraciones. Jujuy, 1037-1040.

Rockwell, E. (1992). Los usos magisteriales de la lengua escrita. Revista Mexicana. Nueva Antropología, 43-55.

Rodríguez, L. (2010, diciembre). Argentina.Gob.Ar. Mapa Educativo Nacional. http://mapa.educacion.gob.ar/

Rodríguez, S. (2004). Inventamos o erramos. Monte Ávila. Editores Latinoamericana CA.

Rojas Soriano, R. (1990). El proceso de la investigación científica. Trillas.

Rojas, R. (1993). El federalismo argentino en la primera mitad del siglo XIX. En M. Carmagnani, Federalismos Latinoamericanos. México/Brasil/Argentina. FCE.

Roldán Vera, E. (2012). Ensayo: Ética y estética en la historia de la educación “desde abajo”: la obra de Elsie Rockwell. Historia de la Educación-Anuario, 1-23.

Romero, J. L. (1969). Las ideas políticas en Argentina. Fondo de Cultura Económica.

Rougier, M., & Odisio, J. (2017). Argentina será industrial o no cumplirá sus destinos. Las ideas sobre el desarrollo nacional (1914-1980). Imago Mundi.

Ruíz, G. (2014). La estructura académica Argentina: Análisis desde la perespectiva del derecho a la educación. Eudeba.

Ruiz, G., Muiños, C., Ruiz, M., & Schoo, S. (2009). La estructura académica del sistema educativo transformada: la impronta del peronismo. Anuario de Investigaciones, 265-276. https://www.scielo.org.ar/scielo.php?pid=S1851-16862009000100065&script=sci_arttext&tlng=en

Rutledge, I. (1987). Cambio agrario e integración. El desarrollo del capitalismo en Jujuy: 1550-1960. UBA -ECIRA-CICSO.

Sacchetto, P. (1986). El objeto informador. Los objetos en la escuela, entre la comunicación y el aprendizaje. Gedisa.

Sacristán, J. G. (1991). El currículum: Una reflexión sobre la práctica (pp. 240-334). Morata.

Sáenz, A. (2009). Antonio Gramsci y la revolución cultural. Gladius.

Salta. Revista Empresarial especializada en turismo de reuniones. (2015). San Francisco Museo de Arte Sacro. Salta. Revista Empresarial especializada en turismo de reuniones, 8-11.

Sánchez, H. M., Vargas, E., & Díaz, J. M. (2020). Palpalá. Crónicas de arrabio 2020. Municipalidad de Palpalá. https://issuu.com/miravok/docs/cronicas_arrabio_copiaiii

Sánchez, N. I., Pérgola, F., & Di Vietro, M. T. (2010). Salvador Mazza y el archivo "perdido" de la Mepra: Argentina, 1926-1946. El Guion Ediciones.

Santamaría, D. (1994). Del tabaco al incienso. Reducción y conversión en las misiones jesuitas de las selvas sudamericanas siglo XII y XVIII. Centro de Estudios Indígenas y Coloniales.

Santamaría, D. J., & Cruz, E. N. (2000). Celosos, amantes y adúlteras: las relaciones de género entre los sectores populares del Jujuy colonial. Centro de Estudios Indígenas y Coloniales, Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales (UNJu).

Santamaría, D. J., & Lagos, M. (1992). Historia y etnografía de las tierras bajas del norte argentino. Trabajo realizado y perspectivas. Anuario del IEHS, 75-92.

Santamarina, D. (2008). Mina 9 de octubre: De la proeltarización a la precarización laboral. V Jornadas de Sociología de la UNLP 10, 11 y 12 de diciembre de 2008, 1-21.

Sarmiento, D. F. (1845). Civilización I barbarié. Vida de Juan Facundo Quiroga. I aspecto físico, costumbres I abitos de la República Argentina. Imprenta del Progreso.

Sarmiento, D. F. (1852). Las ciento y una (1.ª ed.). Diario El Nacional.

Sarmiento, M. (1947, 8 de abril). Diputados Argentina. Honorable Cámara de Diputados de la Nación Argentina.Congreso de la Nación Argentina. https://www2.hcdn.gob.ar/secparl/dmuseo/archivo-Parlamentario/expedientes.html

Sarra, S. E. (2019). La catástrofe de Volcán desde la perspectiva de los guaraníes de Jujuy: topologías, grupos étnicos y no-humanos. Revista Chilena de Antropología, 77-103.

Schatzman, L., & Strauss, A. L. (1973). Field research; Strategies for a natural sociology. Prentice-Hall.

Schörner, A. (2017). História e fotografia [Diapositiva de Power Point]. Doctorado en Ciencias Sociales. Universidad Nacional de Jujuy.

Scott, J. C. (2004). Los dominados y el arte de la resistencia. Discursos ocultos. Ediciones Era.

Sebrelli, J. J. (1992). Los deseos imaginarios del peronismo. Sudamericana.

Seca, M. A. (1989). Introducción a la geografía histórica de la Quebrada de Humahuaca. Con especial referencia al pueblo de Tilcara. Facultad de Filosofía y Letras, Instituto Interdisciplinario Tilcara. UBA.

Sequeiros, N. M. (1937). Expediente N° 380-P/ 937 iniciado después del envío de la suma de ocho mil doscientos cuarenta pesos m/n por la Comisión Nacional de Ayuda Escolar. En Libro de circulares (1937-1945). Archivo Histórico de Educación de la Provincia Jujuy.

Sica, G. (1992). Un grupo indígena frente al dominio colonial: el caso de los paipayas. Siglo XVII [Tesis de grado, Universidad Nacional de Córdoba].

Sirvent, M. T. (1999). Memoria del teórico de la clase N°8. Facultad de Filosofía y Letras. UBA.

Sirvent, M. T. (2006). El proceso de investigación (2.ª ed.). Facultad de Filosofía y Letras. UBA.

Solís, M. (1998). Jujuy en la década del 50. Los años del cambio. Ediciones Culturales "San Salvador".

Soria, R. (1873). Diputado Soria presenta un proyecto relativo al establecimiento educativo de artes industriales al Consejo de Hacienda. Caja 12, Expedientes del Archivo Parlamentario. https://www2.hcdn.gob.ar/secparl/dmuseo/archivo-Parlamentario/expedientes.html

Spregelburg, R. P. (1997). La enseñanza técnica en el nivel primario. Las misiones monotécnicas. Análisis de un caso en Luján. En H. R. Cucuzza, Estudios de historia de la educación durante el primer peronismo (pp. 359-399). Los libros del riel.

Stamatto, M. I. (2009). A fotografia em pesquisas históricas. En J. M. Andrade, & M. I. Stamatto, História ensinada e a escrita da história. EDUFRN.

Stepan, N. (1991). The hour of eugenics: Race, gender, and nation in Latin America. Cornell.

Stern, S. J. (1990). Resistencia rebelión y conciencia campesina en los Andes. Siglos XVIII al XX. Instituto de Estudios Peruanos.

Sticotti, D. (2012). Atlas educativo del bicentenario. Ministerio de Educación, Presidencia de la Nación. Programa Nacional Mapa Educativo.

Suárez, C. A. (2001). Sobre la educación precolombina. Revista de Teoría y didáctica de las Ciencias Sociales, 137-156. https://www.redalyc.org/pdf/652/65200609.pdf

Suárez, N. (2022). Museos del cine latinoamericanos. Políticas de preservación fílmica en contextos conviviales y desiguales. Mecila Working Paper Series, 1-31.

Tedesco, J. C. (1978). Educación e industrialización en la Argentina. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, Proyecto" Desarrollo y Educación en América Latina y el Caribe".

Tedesco, J. C. (2020). Educación y sociedad en la Argentina (1880-1955). UNIPE Editorial Universitaria. https://www.cedinpe.unsam.edu.ar/sites/default/files/pdfs/educacionysociedad_0.pdf

Terren de Ferro, D. (1985). Historia de la instrucción pública en la Argentina 1898-1916. Formas institucionalizadas de enseñanza. Ediciones Universidad del Salvador.

Teruel, A. (2006). Panorama económico y socio-demográfico en la larga duración (siglos XIX y XX). En A. Teruel, & M. Lagos, Jujuy en la historia, de la colonia al siglo XX (pp. 295-345). Unidad de Investigación en Historia Regional - FHyCS-UNJu.

Teruel, A., & Lagos, M. (2007). Panorama económico y socio- demográfico en la larga duración (siglos XIX y XX). En A. Teruel, & M. Lagos, Jujuy en la historia. De la colonia al siglo XX (2.ª ed., pp. 295-345). Unidad de Investigación en Historia Regional, Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales y Ediunju.

Teruel, A., Lagos, M., & Peirotti, L. (2007). Los valles orientales subtropicales: frontera, modernización acucarera y crisis. En A. Teruel, & M. Lagos, Jujuy en la historia. De la colonial al siglo XX (2.ª ed., pp. 295-345). Unidad de Investigación en Historia Regional, Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales y Ediunju.

Teruel, A., Lagos, M., & Peirotti, L. (2010). Los valles orientales subtropicales: frontera, modernización azucarera y crisis. En A. A. Teruel, & L. M. Lagos (Dirs.), Jujuy en la historia. De la colonia al siglo XX (pp. 435-464). Ediunju.

Todorov, T. (1995). La conquista de América. El problema del otro. Siglo XXI.

Torres Aguilar, M. (2009). Extensión universitaria y universidades populares: el modelo de educación libre en la Universidad Popular Mexicana (1912-1920). Revista Historia de la Educación Latinoamericana, (12), 196-219. http://beu.extension.unicen.edu.ar/xmlui/bitstream/handle/123456789/98/EXTENSI%c3%93N%20UNIVERSITARIA%20Y%20%20UNIVERSIDADES%20POPULARES-%20EL%20MODELO%20%20DE%20EDUCACI%c3%93N%20LIBRE%20EN%20LA%20UNIVERSIDAD%20%20POPULAR%20MEXICANA%20%281912-1920%29.pdf?

Torres Carrillo, A. (2016). Educación popular y movimientos sociales en América Latina. Biblos.

Torres, J. E. (1967). Zapla crisol de patria. Enfoques de una realidad Argentina. Editorial Norte Argentino.

Torres, J. L. (1945). La década infame. Patria.

Universidad Nacional de Jujuy. (1981). Inauguración Escuela de Minas. Inauguración Planta Recuperación de Minerales. Acto colación de grados.

Universidad Nacional de Jujuy. (2004). Universidad Nacional de Jujuy. 30 años de historia. Ediunju.

Valencia, L. A. (2015). Eugenesia y test mentales: una comparación entre Estados Unidos y Argentina en la primera mitad del siglo XX. Topia. https://www.topia.com.ar/articulos/eugenesia-y-test-mentales-una-comparaci%C3%B3n-estados-unidos-y-argentina-primera-mitad-del

Valenzuela Arce, J. M. (2020). Heteronomías en las ciencias sociales. Procesos investigativos y violencia simbólica. CLACSO.

Vallejo, G. (2005). Darwinismo social. Grupo de Estudio e Investigaciones sobre las Mundializaciones. https://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/136599

Vallejo, G. (2009). La coersión disimulada: la propaganda radial de la eugenesia Argentina de entreguerras. En M. Miranda, & G. S. (Coord.), História, Ciências, Saúde – Manguinhos (pp. 181-206). Siglo XXI.

Vallejo, G. (2018). La hora cero de la eugenesia en la Argentina: disputas e ideologías en el surgimiento de un campo científico, 1916-1932. História, 15-32. https://www.scielo.br/j/hcsm/a/fyx5KMB4rzQyYMHhLpTCkkP/?lang=es

Vallejo, G., & Miranda, M. (2004). Los saberes del poder: eugenesia y biotipología en la Argentina del Siglo XX. Revista de Indias, 425-444. https://revistadeindias.revistas.csic.es/index.php/revistadeindias/article/view/547/614

Vallejo, G. G., & Miranda, M. A. (2011). Civilizar la libido: estrategias ambientales de la eugenesia en la Argentina. Iberoamericana, 57-75. https://ri.conicet.gov.ar/handle/11336/95026

Van Dijk, T. (2000). Ideología. Un enfoque multidisciplinario. Gedisa.

Villa, N. (1992). El matrimonio civil en la Argentina: Los debates parlamentarios, la Ley 2393 de 1888 y la legislación de fondo. Revista Española de Derecho Canónico, 49(132), 255-277.

Villafañe, J. (1953). Mensaje leído por el S.E. el Señor Gobernador Don Jorge Villafañe ante la H. Asamblea Legislativa el 1° de mayo de 1953.

Villanueva, R. A. (2008). Historia de la siderurgia argentina. Eudeba.

Villela Cortés, F., & Linares Salgado, J. E. (2011). Eugenesia. Un análisis histórico y una posible propuesta. Acta Bioethica, 189-197. https://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1726-569X2011000200005

Vismara, J. B., Bianculli, K., & Petitti, M. (2016). Un archivo histórico en una escuela de gestión cooperativa, Mar del Plata, Argentina. RIDPHE_R: Revista Iberoamericana do Patrimônio Histórico-Educativo, 182-191.

von Storch, M. V. (2005). Análisis comparado de los impactos de las privatizaciones de Altos Hornos Zapla en Palpalá, Somisa en San Nicolás e YPF en Comodoro Rivadavia, a la luz de los cambios post convertibilidad. 7° Congreso Nacional de Estudios de Trabajo. Asociación Argentina de Especialistas en Estudios de Trabajo.

Weinberg, G. (1981). Modelos educativos en el desarrollo histórico de América Latina. UNESCO, ONU,PENUD, CEPAL.

Weinberg, G. (1989, 16 de julio). Ilustración y educación superior en hispanoamérica, siglo XVIII. La Nación, 1-5.

Wiñar, D. L. (1988). La enseñanza técnica en la estrategia social y política del peronismo. Autor.

Yannoulas, S. (1996). Educar ¿Una profesión de mujeres?. La feminización del normalismo y la docencia. 1870-1930. Colección triángulos pedagógicos.

Yaverovski, A. M. (2018). Cien años de oscuridad sobre las Universidades Populares: a cien años del chispazo de la reforma universitaria en Córdoba. Encuentro de saberes, (8), 23-28. https://scholar.google.es/scholar?hl=es&as_sdt=0%2C5&q=Yaverovski+%2Bcien+a%C3%B1os+de+oscuridad&btnG=

Yaverovsky, A. (2022). Una experiencia de Universidad Popular en la Argentina: Reflexiones en torno al cincuentenario de la Universidad Popular de la Boca en 1967. Global Journal of Human- Social Sicence: D History, Archaeology & Antropology, 57-68. https://globaljournals.org/GJHSS_Volume22/6-An-Experience-of-the-Popular.pdf

Yépez, D. E. (2002). Unidad 1. El sujeto de la educación en América Latina colonial. Apuntes de cátedra. Materiales para debate y reflexión de los alumnos. Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales. Universidad Nacional de Jujuy.

Yépez, D. E. (2003). La mano avara y el cristo caído. Orígenes de la instrucción pública en Jujuy a fines del siglo XIX. Alción Editora.

Yépez, D. E. (2004). Gauderios, gauchos y "gente baja": Rastros y rostros del disciplinamiento laboral en Jujuy previo a la modernización azucarera del ´80. En C. A. Garcés, Violencia, disciplinamiento social y orden penal en la historia de Jujuy (Vol. I). Talleres Gráficos de la UNJu.

Yépez, D. E. (2009). Jujuy y la educación pública a fines del siglo XIX. Desarrollo, consolidación y hegemonía del paradigma de la instrucción pública en el distrito (1890-1900) [Tesis doctoral, Universidad Nacional de Tucumán].

Yépez, D. E. (2015, 1 de marzo). Morfología del sistema educativo nacional (SEN). Estructura, evolución histórica e intentos de reforma. Universidad Nacional de Jujuy.

Zago, M., & González Tramontini, M. (1988). Jujuy. Argentina. Corazón geopolítico de América del Sur. Manrique Zago Ediciones.

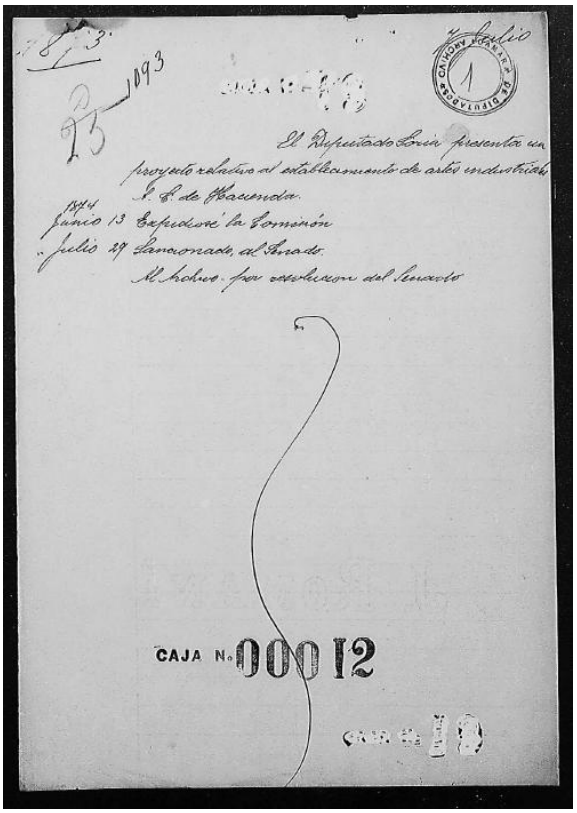
Zapata Valero, G. M., Patiño Jacinto, R. A., & Vargas Toledo, H. (2020). Feminilización y feminización de la profesión contable en Colombia. Contaduría Universidad de Antioquía, 13-33. https://doi.org/10.17533/udea.rc.n76a01

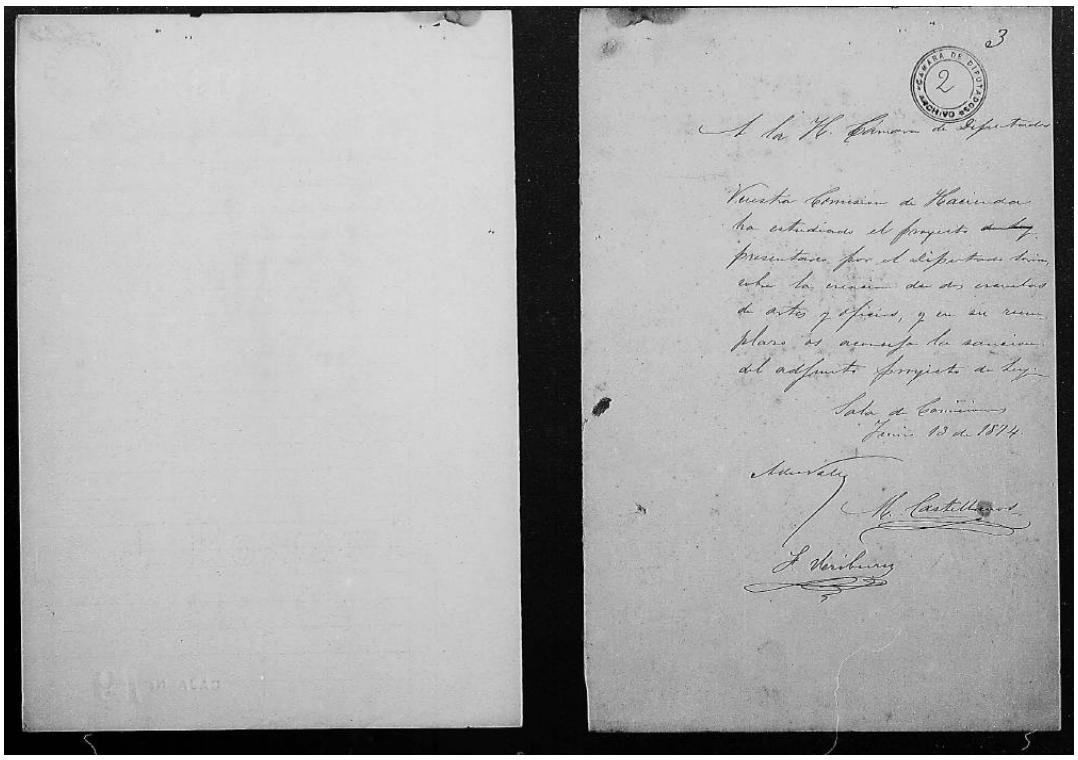
Zerpa, S. (2016). La constituciónperonista y la propuesta de justicia social en educación durante el primer plan quiquenal en Jujuy (1947-1952). Travesía Suplemento, 129-143.

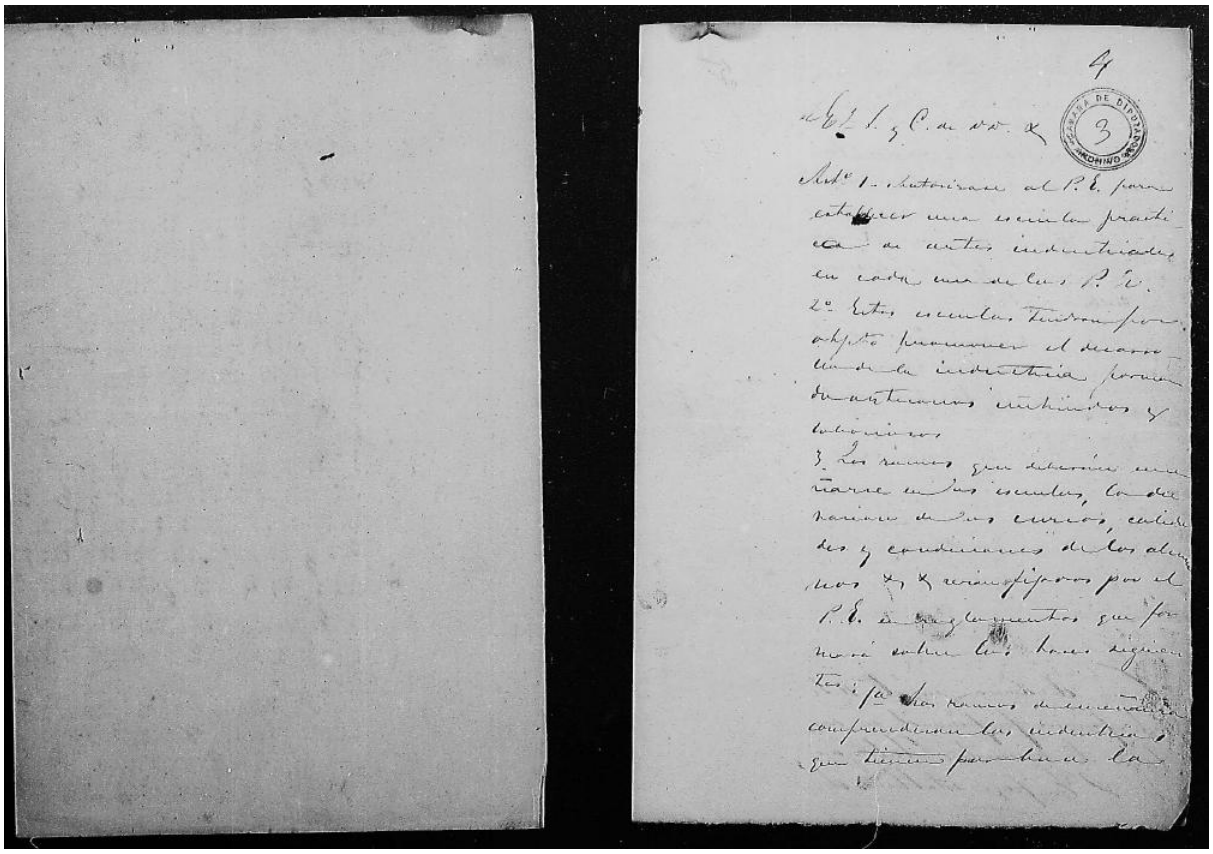
Zerpa, S. (2017). El desarrollo de la educación técnica en la provincia de Jujuy, durante el primer plan quinquenal del gobierno de J.D. Perón (1947-1952) [Tesis de grado, Universidad Nacional de Jujuy].

Zucotti, H. (1970). Capacitación en A.H.Z. Altos Hornos Zapla. Primera colada de arrabio argentino "Bodas de Plata" 1945- II de octubre 1970. Fabricaciones Militares, 79-81.

Anexo I


1093
Julio
El Diputado Loria presenta un
proyecto relativo al establecimiento de artes industriales
á la C. de Hacienda.
1874
Junio 13 Expedido en la Comision
Julio 29 Sancionado en el Senado
Al Archivo por conclusion del Senado
CAJA N. 00012


3
A la H. Cámara de Diputados
Vuestra Comision de Hacienda
ha estudiado el proyecto
presentado por el diputado Loria
sobre la creacion de dos cuadros
de artes y oficios, y en su resumen
plano se ocupa de la creacion
del adjunto proyecto de ley
Sala de Comisiones
Junio 13 de 1874
M. Castellanos
J. Veribuzy



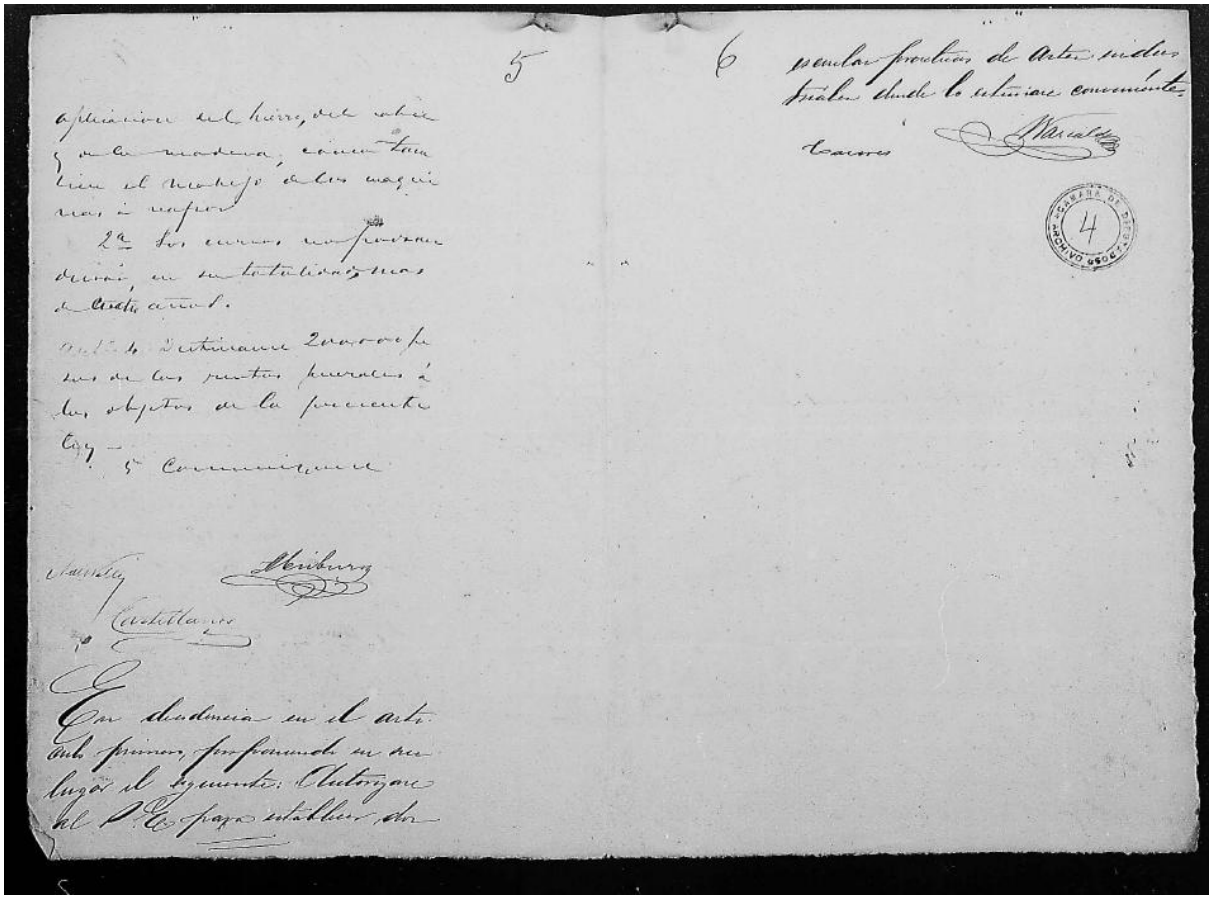
4

H. L. y C. de v.v. x

Art° 1° Autorizase al P. E. para establecer una escuela practica de artes industriales en cada una de las P. C.

2° Estas escuelas tendran por objeto fomentar el desarrollo de la industria formando artesanos inteligentes y laboriosos

3. Los ramos que deberán enseñarse en las escuelas, la duracion de los cursos, calidades y condiciones de los alumnos x y x serán fijados por el P. E. en reglamentos que formará sobre las bases siguientes: 1° Los ramos de enseñanza comprenderán las industrias que tengan por base la



5

aplicacion del hierro, del cobre y de la madera, como tambien el manejo de las maquinas a vapor

2a Los cursos no podrán durar, en ningun caso, mas de cuatro años.

Art° 4° Destinase 200.000 pesos de las rentas generales á los objetos de la presente ley.

5° Comuniquese

Alsina

Castellanos

6

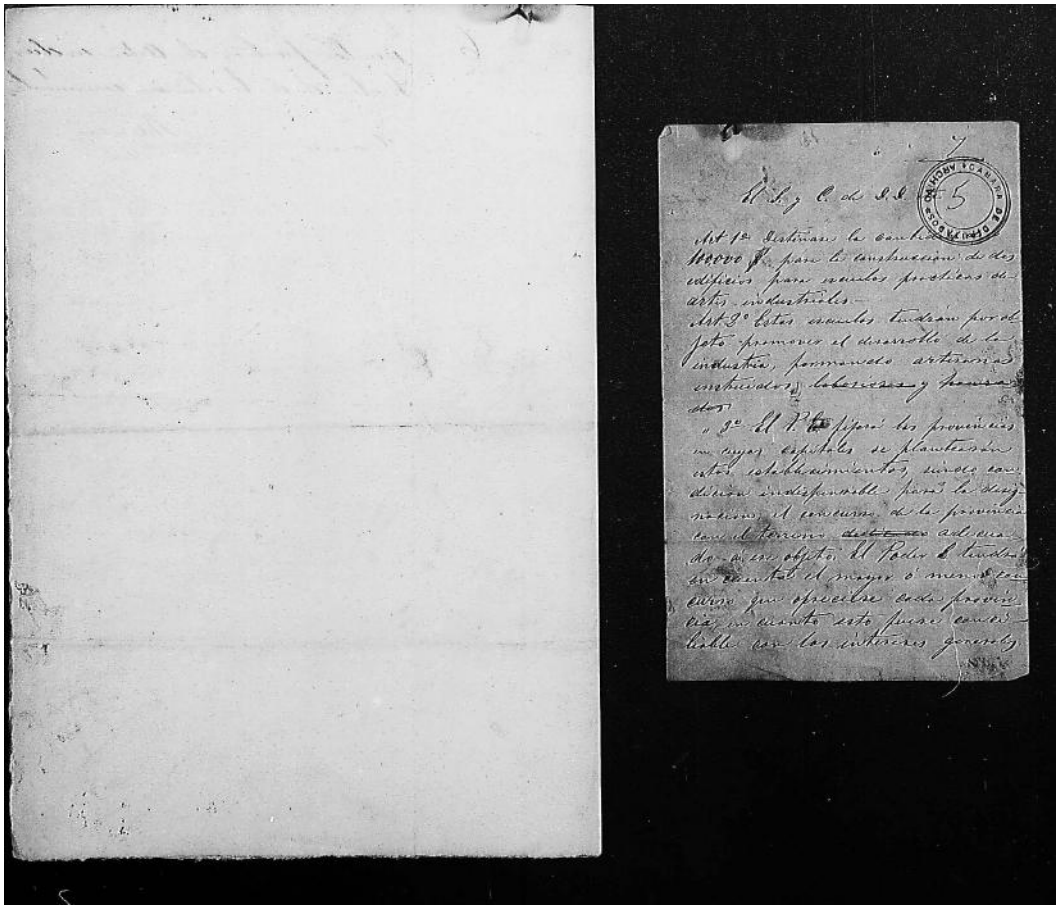
pendan practicas de Artes y oficios donde lo estimare conveniente.

Barros

Marcelo

4

Con dos modificaciones en el artículo primero, suprimiendo en su lugar el siguiente: Autorizase al P. E. para establecer dos



El Sr. y C. de S. S. [illegible] 5

Art. 1º Destinase la cantidad de [illegible] nuevos $ para la construcción de dos edificios para escuelas prácticas de artes industriales.

Art. 2º Estas escuelas tendrán por objeto promover el desarrollo de la industria, formando artesanos inteligentes, laboriosos y honrados.

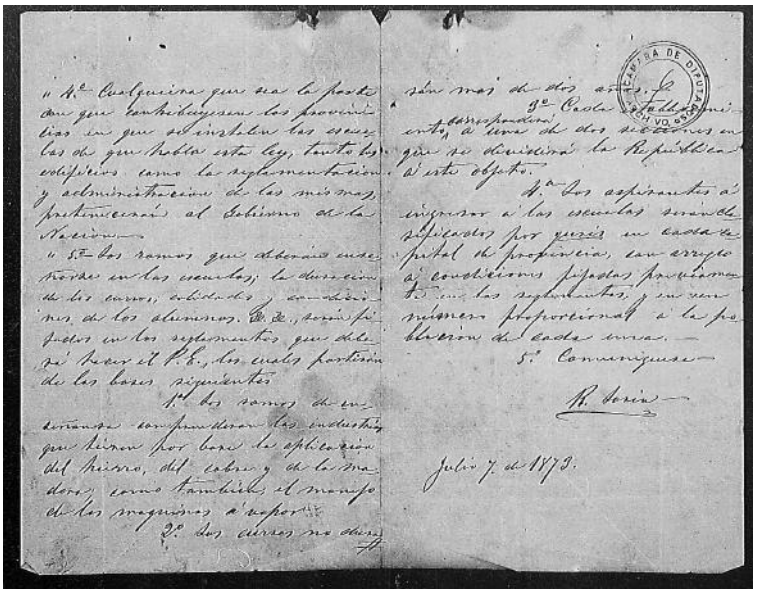
" 3º El P. E. propondrá los proyectos en cuyos expedientes se planteen estos establecimientos, siendo condición indispensable para la designación, el concurso de la provincia con el terreno, edificio adecuado á su objeto. El Poder Ejecutivo acordará el mayor ó menor concurso que ofrezcan cada provincia, en cuanto esto fuese conveniente con los intereses generales

" 4º Cualquiera que sea la forma que gue contribuyan las provincias en que se instalen las escuelas de que habla esta ley, tanto los edificios como la reglamentación y administración de las mismas, pertenecerán al dominio de la Nación.

" 5º Los ramos que deberán enseñarse en las escuelas, la duración de los cursos, calidades y condiciones de los alumnos, &c., serán fijados en los reglamentos que deberá hacer el P. E., con sujeción á las bases siguientes

1º Los ramos de enseñanza comprenderán las industrias que tengan por base la aplicación del hierro, del cobre y de la madera, como también el manejo de las máquinas á vapor.

2º Dos cursos no deben



" 4º Cualquiera que sea la forma que gue contribuyan las provincias en que se instalen las escuelas de que habla esta ley, tanto los edificios como la reglamentación y administración de las mismas, pertenecerán al dominio de la Nación.

" 5º Los ramos que deberán enseñarse en las escuelas, la duración de los cursos, calidades y condiciones de los alumnos, &c., serán fijados en los reglamentos que deberá hacer el P. E., con sujeción á las bases siguientes

1º Los ramos de enseñanza comprenderán las industrias que tengan por base la aplicación del hierro, del cobre y de la madera, como también el manejo de las máquinas á vapor.

2º Dos cursos no deben ser más de dos años.

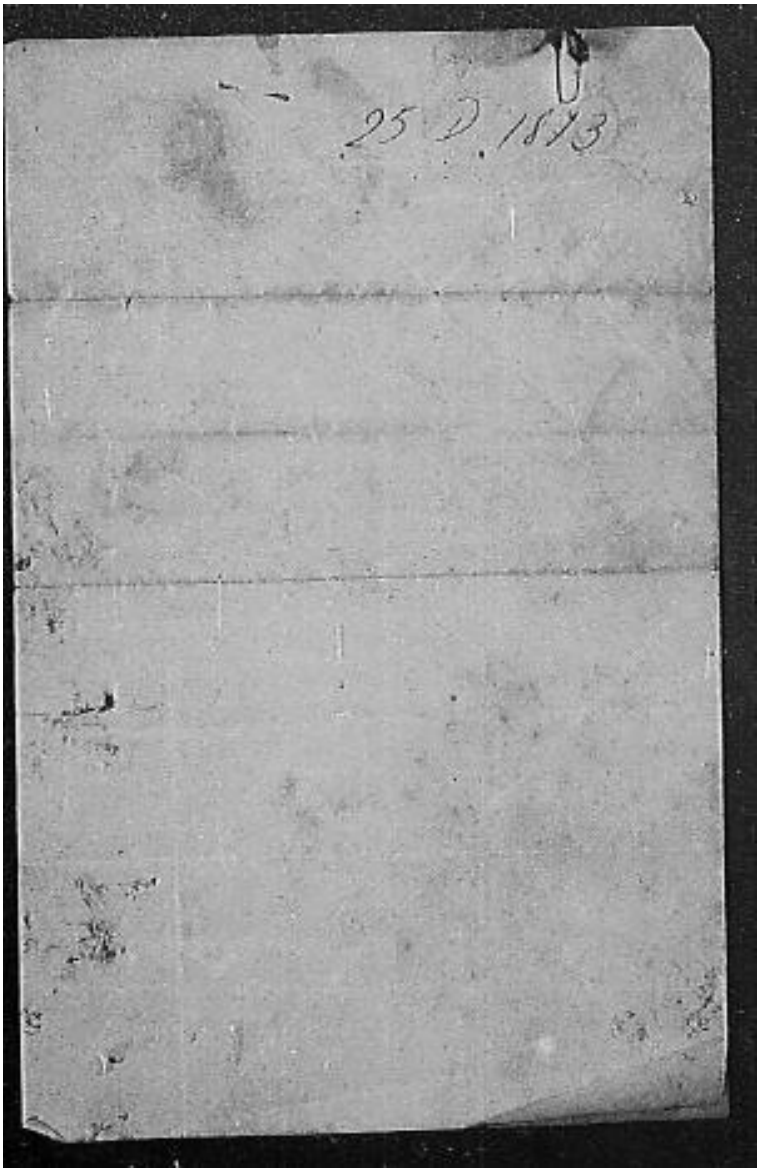
3º Cada [illegible] correspondrá, por lo menos, á cada una de dos secciones en que se dividirá la República con este objeto.

4º Los aspirantes al ingreso á las escuelas serán designados por juntas en cada capital de provincia, con arreglo á condiciones fijadas previamente en los reglamentos, y en número proporcional á la población de cada una.

5º Comuníquese

R. Sarmiento

Julio 7 de 1873.


25 D. 1873

Apéndice

Apéndice I: La Universidad Nacional de Tucumán y las provincias del noroeste. Primer documental de su cineteca

Detalle: Film incompleto por la falta de títulos.

Fecha: 1946

Duración: 15 minutos 40 segundos

Código del film: F-00297

Descripción del film: Vistas generales de la ciudad de San Miguel de Tucumán. Vistas generales de la Universidad de Tucumán y de estudiantes asistiendo a una clase de electrotécnica. Primeros planos cortos tomados desde un automóvil en movimiento donde se observa una ruta y el paisaje. Primeros planos de un tren en movimiento cruzando puente sobre río. Vistas generales del Dique El Jumeal, ubicado en San Fernando del Valle de Catamarca. Vistas generales de la obras de construcción del Dique El Cadillal, ubicado a 25 kilómetros al norte desde el centro de San Miguel de Tucumán. Vistas generales de estudiantes fumigando plantas y arando campo en la escuela de agricultura y sacarotecnia. Vistas generales de hombres trabajando en la zafra durante el mes de junio. Vistas generales del transporte de cañas de azúcar en carreta tirada por bueyes y por el ferrocarril. Vistas generales de los trabajos realizados en el ingenio azucarero donde procesan la caña y embolsan la azúcar en sacos de 20 kilos. Vistas generales de estudiantes asistiendo a una clase de estudio teórico en salón y luego realizando las prácticas en laboratorio farmacéutico. Vistas generales de niñas asistiendo a escuela primaria y secundaria. Vistas generales de estudiantes universitarios asistiendo a la biblioteca central. Vistas generales de niñas asistiendo a la escuela de dibujo. Vistas generales del museo histórico natural Miguel Lillo. Vistas generales de científicos trabajando en el serpentario de la institución. Vistas generales de jóvenes asistiendo a una clase en

taller de escuela donde aprenden a usar el torno y cepillan la madera. Vistas generales de un grupo de hombres observando con instrumentos un terreno. Vistas generales de estudiantes asistiendo a una clase en la Facultad de Ingeniería. Vistas generales de estudiantes asistiendo a una clase en la Facultad de Filosofía y Letras. Vistas generales de estudiantes asistiendo a una clase en la escuela de humanidades donde observan piezas arqueológicas. Primeros planos de una mujer restaurando una vasija. Vistas generales de estudiantes asistiendo a una clase de antropología. Vistas generales de estudiantes asistiendo a una clase en la Facultad de Derecho. Vistas generales de científicos trabajando en el departamento de medicina regional dedicado a la investigación de las enfermedades del paludismo y el mal de chagas. Vistas generales de un establecimiento dedicado a la investigación de la seda. Primeros planos del señor Horacio Descole trabajando en su oficina. El señor Descole asumió en 1946 la dirección de la Universidad Nacional de Tucumán. Vistas generales de estudiantes asistiendo a una clase en el instituto de arquitectura. Vistas generales de estudiantes asistiendo a una clase de escultura y pintura. Vistas generales de la plaza principal y de la catedral, en Santiago del Estero. Vistas generales de valles y de la ciudad capital de Salta. Vistas generales de valles y de la ciudad capital de San Fernando del Valle de Catamarca. Primeros planos de un niño cabalgando por camino. Vistas generales de la ciudad capital de San Salvador de Jujuy y del Instituto de Geología y Minería. Jujuy: Vistas generales de hombres trabajando en la mina de hierro 9 de octubre, en Zapla. Primeros planos de un cartel de fabricaciones militares. Vistas generales de la trituración de hierro y el envío hasta la planta industrial de Palpalá, primer alto horno de la Argentina. Vistas generales de hombres trabajando en la planta donde colocan el carbón en el horno para su fundición. Vistas generales de la colada del hierro fundido. Vistas generales de un depósito con lingotes de hierro.

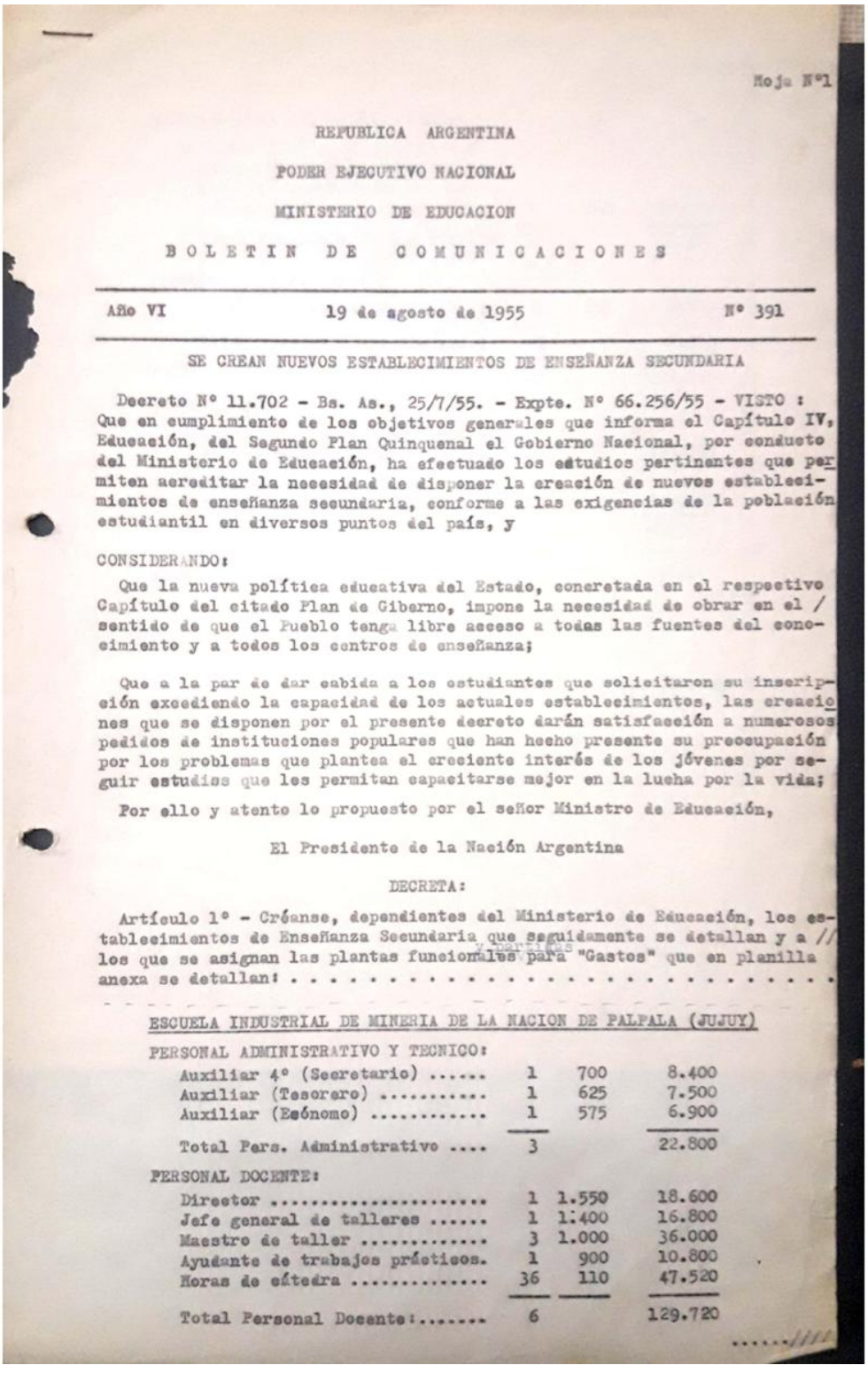
Vistas de una toma del Instituto Cine-Fotografico, última creación de la Universidad Nacional de Tucumán.

Copyright Archivo DiFilm – Consultas por material de archivo

difilm@sinectis.com.ar - http://www.difilm-argentina.com

Más videos e información en: https://www.facebook.com/difilm o Seguinos en: https://twitter.com/archivodifilm

Apéndice II: Decreto N°11.702 – Bs. As., 25/07/55. – Expte. N°66.256/55



Hoja N°1

REPUBLICA ARGENTINA

PODER EJECUTIVO NACIONAL

MINISTERIO DE EDUCACION

B O L E T I N D E C O M U N I C A C I O N E S

Año VI — 19 de agosto de 1955 — N° 391

SE CREAN NUEVOS ESTABLECIMIENTOS DE ENSEÑANZA SECUNDARIA

Decreto N° 11.702 - Bs. As., 25/7/55. - Expte. N° 66.256/55 - VISTO : Que en cumplimiento de los objetivos generales que informa el Capítulo IV, Educación, del Segundo Plan Quinquenal el Gobierno Nacional, por conducto del Ministerio de Educación, ha efectuado los estudios pertinentes que permiten acreditar la necesidad de disponer la creación de nuevos establecimientos de enseñanza secundaria, conforme a las exigencias de la población estudiantil en diversos puntos del país, y

CONSIDERANDO:

Que la nueva política educativa del Estado, concretada en el respectivo Capítulo del citado Plan de Gobierno, impone la necesidad de obrar en el / sentido de que el Pueblo tenga libre acceso a todas las fuentes del conocimiento y a todos los centros de enseñanza;

Que a la par de dar cabida a los estudiantes que solicitaron su inscripción excediendo la capacidad de los actuales establecimientos, las creaciones que se disponen por el presente decreto darán satisfacción a numerosos pedidos de instituciones populares que han hecho presente su preocupación por los problemas que plantea el creciente interés de los jóvenes por seguir estudios que les permitan capacitarse mejor en la lucha por la vida;

Por ello y atento lo propuesto por el señor Ministro de Educación,

El Presidente de la Nación Argentina

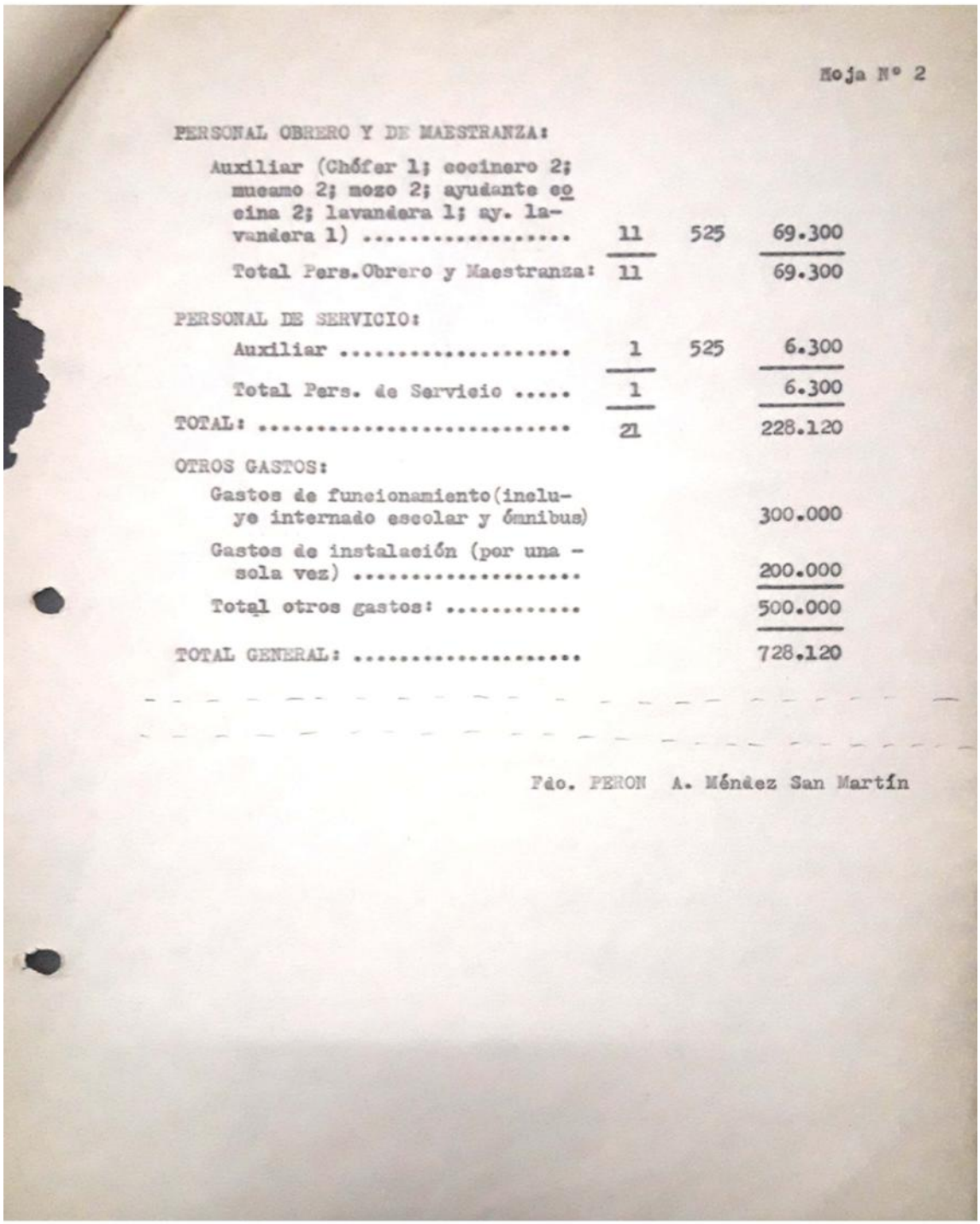
DECRETA:

Artículo 1° - Créanse, dependientes del Ministerio de Educación, los establecimientos de Enseñanza Secundaria que seguidamente se detallan y a // los que se asignan las plantas funcionales para "Gastos" que en planilla anexa se detallan: . . . . . .

ESCUELA INDUSTRIAL DE MINERIA DE LA NACION DE PALPALA (JUJUY)

PERSONAL ADMINISTRATIVO Y TECNICO:			
Auxiliar 4° (Secretario)	1	700	8.400
Auxiliar (Tesorero)	1	625	7.500
Auxiliar (Económo)	1	575	6.900
Total Pers. Administrativo	3		22.800
PERSONAL DOCENTE:			
Director	1	1.550	18.600
Jefe general de talleres	1	1.400	16.800
Maestro de taller	3	1.000	36.000
Ayudante de trabajos prácticos.	1	900	10.800
Horas de cátedra	36	110	47.520
Total Personal Docente:.....	6		129.720

...../////



Hoja Nº 2

PERSONAL OBRERO Y DE MAESTRANZA:

Auxiliar (Chófer 1; cocinero 2; mucamo 2; mozo 2; ayudante cocina 2; lavandera 1; ay. lavandera 1)	11	525	69.300
Total Pers.Obrero y Maestranza:	11		69.300

PERSONAL DE SERVICIO:

Auxiliar	1	525	6.300
Total Pers. de Servicio	1		6.300
TOTAL:	21		228.120

OTROS GASTOS:

Gastos de funcionamiento(incluye internado escolar y ómnibus)	300.000
Gastos de instalación (por una sola vez)	200.000
Total otros gastos:	500.000
TOTAL GENERAL:	728.120

Fdo. PERON A. Méndez San Martín

Fuente: Archivo de la Escuela Técnica N°1 “General Savio”.

Apéndice III: Transcripción Foja 3 y 4- Exte. No. 978, Letra V, Folio n° 266/1954.

SAN SALVADOR DE JUJUY, 10 de enero de 1954

Exemo.:

SEÑOR GOBERNADOR DE LA PROVINCIA

Prof. Don Jorge Villafañe

Su Despacho

_____

Los que suscriben, vecinos de la localidad de Palpalá, tienen el alto honor de dirigirse al Excmo. Señor Gobernador de la Provincia, expresando el anhelo común de que sea creada en este Pueblo una escuela Profesional, por cuanto se cuenta con un número de sesenta alumnas que concurrirán al curso de Corte y Confección con que podría iniciar sus actividades la escuela que se solicita, tal como se demuestra en la lista que se acompaña.

Esta es una vieja aspiración de los que suscriben ya que así nos veremos liberados de las incertidumbres y peligro de los largos viajes a otros lugares que deben realizar nuestras hijas para poder adquirir esos conocimientos que las capacitarán para defender la economía familiar, en esta maravillosa era del Peronismo en donde el Gobierno Provincial cumple con los altos postulados de Justicialismo del General Perón y Eva Perón.

Al rogar a S.E que este pedido merezca una consideración favorable en virtud de los intereses de orden social que el mismo comporta, saludan al Señor Gobernador con su mayor consideración y respeto (Foja 3 y 4- Exte. No. 978, Letra V, Folio n° 266/1954).

Apéndice IV

Censo realizado por la Inspección General a cargo de César D. Barreto de la Dirección General de Educación de la provincia (marzo de 1954)

Nombre y Apellido	Sexo	Edad	Nac.	Lee y escribe	Grado aprobado o escuela que concurre	Distancia aproximada a recorrer a escuela a crearse	Padre o tutor	Observaciones
Raquel Giménez	M	14	Arg.	sí	aprobó 5° grado	6 cuadras	Máximo Giménez	
Dora G de González	M	21	Arg.	sí	aprobó 5° grado	3 cuadras	Segundo González	
Antonia Rueda	M	20	Arg.	sí	aprobó 3° grado	1 cuadra	Ana R. C. de Rueda	
Isolina Carrillo	M	21	Arg.	sí	aprobó 4° grado	2 cuadras	Telma de Luccioni	
Hortencia Correa	M	17	Arg.	sí	aprobó 6° grado	6 cuadras	José N.Correa	
Nery Gómez	M	17	Arg.	sí	aprobó 6° grado	6 cuadras	Feliciano Gómez	
Petrona Gómez	M	20	Arg.	sí	aprobó 1° año Esc.N.	6 cuadras	Feliciano Gómez	
Marta A. O. de Vega	M	23	Arg.	sí	aprobó 6° grado	8 cuadras	Antonio Vega	
Adelina de Núñez	M	37	Arg.	sí	aprobó 2° grado	8 cuadras		
Lina M. Núñez	M	12	Arg.	sí	Conc. 3° g. esc Zegada	8 cuadras	Adelina de Núñez	Viaja diariamente de Palpalá a Jujuy
Ana F. Núñez	M	10	Arg.	sí	Conc. 3° g. esc Nac. 34	8 cuadras	Adelina de Núñez	
Julia A Reynoso	M	13	Arg.	sí	Conc. 3° g. esc Nac. 34	12 cuadras	Antonio Reynoso	
Gladys Flores	M	15	Arg.	sí	Conc. 6° g. Comp. 118	12 cuadras	Juan Flores	
Norma Aguilera	M	12	Arg.	sí	Conc. 6° g. Comp. 118	5 cuadras	Reymundo Aguilera	
Cora aguilera	M	12	Arg.	sí	Conc. 6° g. Comp. 118	5 cuadras	Reymundo Aguilera	
Azucena Aguilera	M	14	Arg.	sí	aprobó 1° año sec.	5 cuadras	Reymundo Aguilera	

Lidia de Aguilera	M	33	Arg.	sí	aprobó 4° grado	5 cuadras	Reymundo Aguilera	
Yolanda E. Quispe	M	15	Arg.	sí	aprobó 5° grado	1 cuadra	Juan Rivero	
Serafina Gutiérrez	M	15	Arg.	sí	aprobó 6° grado	8 cuadras	Marco Gutiérrez	
Angélica Ramos	M	17	Arg.	sí	aprobó 4° grado	12 cuadras	Cándido Ramos	
Estela de Quinteros	M	27	Arg.	sí	aprobó 2° grado	12 cuadras	Damián Quintero	
Dominga Barrios	M	16	Arg.	sí	aprobó 3° grado	12 cuadras	Felipe Barrios	
María E. Galán	M	15	Arg.	sí	aprobó 6° grado	1 cuadra	Miguel Galán	
Noemí Galán	M	12	Arg.	sí	Conc. 6° g. Comp. 118	1 cuadra	Miguel Galán	
Julia S. de Fosatti	M	26	Arg.	sí	aprobó 6° grado	5 cuadras	Hugo Fosatti	
Julia B. Pérez	M	15	Arg.	sí	Conc. 6° g. Comp. 118	0	Segundo R. Pérez	
Rosa V. L. de Albertini	M	17	Arg.	sí	aprobó 6° grado	2 cuadras	Ángel Albertini	
María J. Albertini	M	17	Arg.	sí	cursó 1° año sec.	2 cuadras	Ángel Albertini	
Primitiva Arias	M	16	Arg.	sí	cursó 2° año sec.Col.Nac.	2 cuadras	Olga de Alonso	
Olga A. de Alonso	M	30	Arg.	sí	cursó 3° año sec. Col. Nac.			Viuda
Victoria Mamani	M	19	Arg.	sí	cursó 2°grado	11 cuadras	Tomasa D. de Abad	
Guadalupe de Rodríguez	M	27	Arg.	no		13 cuadras	Teodolindo Rodríguez	
Inés Vequi	M	15	Arg.	sí	aprobó 4° grado	13 cuadras	Valentín Vequi	
Raquel Giménez	M	14	Arg.	sí	aprobó 5° grado	8 cuadras	Juan Giménez	
Margarita Alberto	M	13	Arg.	sí	aprobó 3° grado	6 cuadras	Guillermina V. de Alberto	
Azucena de Arroyo	M	30	Arg.	sí	aprobó 6° grado	8 cuadras	Máximo Arroyo	
Secundina C. de Yampe	M	31	Arg.	sí	aprobó 5° grado	8 cuadras	Florentino Yampe	Tiene aprobado C.y Conf. En 1950
Amanda C de. Robles	M	35	Arg.	sí	aprobó 3° grado	10 cuadras	Manuel Robles	

Lucía O. Robles	M	15	Arg.	sí	Conc. 1° año Col. Nac.	10 cuadras	Manuel Robles	Viaja diariamente de Palpalá a Jujuy
Julia Robles	M	22	Arg.	sí	aprobó 6° grado	10 cuadras	Manuel Robles	
Mabel E. Garzón	M	13	Arg.	sí	Conc. 6° g. Col. Huerto	5 cuadras	Julia Montoya	Viaja diariamente de Palpalá a Jujuy
María E. de Flores	M	37	Arg.	sí	aprobó 5° grado	8 cuadras	Ernesto Flores	
Mercedes de Mamani	M	33	Arg.	sí	aprobó 2° grado	8 cuadras	Agustín Mamaní	
Gladys Mamani	M	14	Arg.	sí	aprobó 6° grado	11 cuadras	Agustín Mamaní	
Elsa L. Tarkay	M	18	Arg.	sí	aprobó 5° grado	11 cuadras	Luis Tarcay	
María C. de Yohansen	M	25	Arg.	sí	aprobó 6° grado	8 cuadras	Alfredo Yohansen	
Elsa S. de Salazar	M	18	Arg.	sí	aprobó 6° grado	8 cuadras		

Fuente: Exte. N°166, Letra V, del Consejo General de Educación.

Apéndice V: Datos de Formación y Personal de Altos Hornos Zapla

1. Distribución del Personal de AHZ (1955)

El siguiente cuadro detalla la distribución porcentual del personal de Altos Hornos Zapla por especialidad durante el año 1955, un período clave tras la puesta en marcha del Alto Horno 2 (AH2).

Especialidad	**Porcentaje (%)**
Operarios especializados	31.88%
Operarios no especializados	57.95%
Sub profesionales	5.06%
Oficinistas	4.00%
Profesionales	1.11%
Total	**100.00%**

Fuente: Nicodemo M. Á. (1994, p. 65). Revista Anales de la Sociedad Científica Argentina.

2. Plan de Capacitación en Altos Hornos Zapla (Consolidado, 1970)

Este cuadro sintetiza los tres frentes de formación implementados en AHZ, evidenciando una estrategia integral para cubrir las necesidades de mano de obra inmediata y futura.

Categoría	**Objetivo Principal (Empresa)**	**Destinatarios / Requisitos**	**Características**	**Duración Típica**
Formación Profesional Acelerada (F.P.A.)	Resolver el problema de mano de obra *existente, aquí y ahora*.	Adultos (21-35 años); Preferentemente operarios de AHZ; Instrucción	Formación profesional rígida (a una actividad determinada); Instrucción	6 meses

		inicial según curso.	limitada a lo específico.	
Escuela de Aprendices	Resolver el problema de mano de obra en forma *total y permanente*.	Adolescentes (14-18 años); Preferentemente hijos de empleados; Primaria completa.	Formación profesional amplia (conocimientos básicos de todas las actividades); Selección y encauce posterior de oficios.	2 años
Cursos Esporádicos	Superar el rendimiento del personal en determinada actividad.	Personal del sector afectado u otros sectores aprobados por el instructor.	Formación profesional limitada al tema a tratar; Sin instrucción personal anexa.	2 meses

Fuente: Elaboración propia a partir de Zucotti (1970, p. 80-81). Revista Altos Hornos Zapla.

Apéndice VI- Fuente intelectuales y de Gestión

1. Nota de la Comisión Administradora de la Casa del Estudiante Jujeño (marzo de 1945)

La siguiente nota, firmada por Guillermo Buitrago, Carlos Alberto Alvarado y Hugo Pisa, detalla el sentido, el origen y el funcionamiento de la Casa del Estudiante Jujeño en Tucumán.

Un grupo de universitarios y residentes jujeños concibieron la idea de fundar una casa para ayudar a jóvenes bachilleres y maestros que, carentes de recursos económicos y con decidida vocación al estudio, aspiraran a ampliar el campo de sus conocimientos en las aulas de la Universidad Nacional de Tucumán.- La idea fue sometida a fines del año 1942 a consideración del gobierno de la provincia, mereciendo el más amplio apoyo, y con el fin de asegurar su funcionamiento se incluyó una partida de $ 3.500 en el presupuesto del año 1943, la que fue elevada a $4.000 en el presupuesto de 1944.

Con el propósito de que no se desvirtuaran los fines que la inspiraron y se hiciera una verdadera obra de promoción cultural en el otorgamiento de las becas, evitando al mismo tiempo que ellas fuesen otorgadas por móviles políticos, propiciamos y obtuvimos que la casa del estudiante jujeño fuera administrada por la Universidad Nacional de Tucumán, lo que se obtuvo.- La Universidad a su vez designó dos comisiones encargadas, una de la administración de los fondos, y otra del otorgamiento de las becas y la vigilancia de los estudiantes.-

Ambas comisiones llenan su cometido dentro de un marco de estricta justicia.- La de Administración, ajustando la inversión de los fondos a las necesidades fundamentales, como puede observarse en revisiones elevadas al tribunal de cuentas de la provincia, y la de Selección, exigiendo al aspirante una serie de requisitos de

acuerdo a un reglamento dictado al efecto, y realizando por todos los medios a su alcance, las indagaciones necesarias para conocer la situación real de los presuntos becarios.-

Los estudiantes cumplen con la reglamentación existente, siendo el número de beneficiarios de cinco con pensión completa y dos con sólo alojamiento, esperando este año (1945), colmar la capacidad de la casa. - con un subsidio reducido cómo es la suma de $4.000 anuales, se cumple una obra efectiva de ayuda a varios estudiantes. -

Los propósitos que guiaron a los inspiradores de esta empresa, fueron ampliamente satisfechos; primero, de ser estímulo y ayuda para los estudiantes sin recursos y con inquietudes de superación, y segundo, de servir como núcleo de cohesión entre todos los estudiantes jujeños y entre todos aquellos jujeños residentes que por razones circunstanciales, se ven precisados a vivir alejados de su provincia. -

Creemos dar cumplimiento con esta breve descripción del espíritu que informa al decreto-acuerdo n° 3181 (…).

(Expediente N°28, 1945, folio 1 y 2)

2. Carta de Guillermo Buitrago a José Carlos Mariátegui (12 de junio de 1929)

Este documento evidencia la preocupación de los intelectuales jujeños por la falta de identidad latinoamericana y la dependencia cultural de Europa.

Jujuy- Junio 12 de 1929.

Sr. José Carlos Mariátegui

Lima

De mi mayor aprecio:

Desde hace algún tiempo sentía la necesidad de escribirle, siempre retardado no tanto por el trabajo y los viajes, sino en la espera de un descanso para ordenar las impresiones, reflexionar, y pensar, lo más profundamente posible, en la verdadera orientación. Es indudable que ella no puede resultar de pensamientos prestados en el estudio, sino por la propia experimentación, reflexión, y esfuerzo.

El pueblo argentino, como todos, tiene un grande problema, lleno de interrogantes angustiosas. Es necesario revelar su mezquina realidad, puesto que la inmensa mayoría, extremadamente individualista, marcha en pos del oro. La política triunfante tiene un nombre significativo: personalismo. Este pueblo carece de personalidad: es la íntima verdad. Todas sus manifestaciones espirituales o de realidad práctica, van encajadas en un molde único fabricado en Europa. Una ciudad enseña a todas; y una casa, cualesquiera, dice de la idiosincrasia burguesa y capitalista. Ayer, al examinar el panorama artístico y encontrarle Vacío de una personalidad americana, decíamos: Lógico, puesto que nos es adversa la tradición y el factor étnico. Pero surge Guiráldez y comprendemos que no es ese todo el problema.

Ud. conoce la triste Verdad: Guiraldes ha muerto y ya no contamos con ningún otro, pero si, puedo afirmar, qué existen hombres dispersos - en cuyas almas se abren los grandes Horizontes colectivos de ellos y de mi plan de acción quiero hablarle.

Bien sabemos que, en todos los pueblos del indo- américa, es imperioso un retorno como el verificado en México. Nuestros pueblos carecen de una conciencia americana, y la realidad va demostrando que no poseerla significa la ruina. El acercamiento de estos pueblos, por medio del conocimiento y la comprensión de sí mismos, sería un enorme paso favorable. Creemos que a la mayoría corresponde

esta misión, y sobre todos los artistas. Sería necesario que los grandes centros artísticos e intelectuales de Buenos Aires, esta idea se afianzara con hondas raíces. Ellos cuentan con un poder que subordina a la sociedad burguesa y al pueblo, porque así están casi todos los hombres "consagrados en Europa". Estos centros culturales sobre todo el llamado "Camuatí", propenderían al conocimiento y unión de todos los artistas y hombres de ciencia y letras de América- latina. Cada reunión semanal sería dedicada a una República; en estas reuniones, que de antemano ya contarían con el material enviado por el pueblo correspondiente, se darían a conocer la poesía, música, pintura, escultura, literatura, arquitectura y el periodismo, como también las ideas obscuras que aún están en germen en el corazón de los pueblos que sufren, y por las cuales se desea luchar.

Ya he pedido algo de esto a Cerruto y Sánchez Málaga- en La Paz. Pero antes es necesario ir a Buenos Aires y conquistar uno por uno a los socios de "Camuatí". Esto pienso realizarlo el próximo mes. En tanto, en esta ciudad de Jujuy, cuento con dos valiosos colaboradores: el pintor Adolfo Montero- y el dibujante Luis L. Cuevas.

Este mismo movimiento debería llevarse a cabo en otras Repúblicas que cuenten con centro suficientes. En alguna tendrá que prosperar.

Al corriente de lo que vaya aconteciendo en Buenos Aires. Como también, si resultare, le pediré colaboración de Lima y Arequipa, porque ya conozco a los muchachos del Cuzco y Puno.

Saluda a Ud. atte.

Guillermo Buitrago

Buenos Aires. Esmeralda 634.-Departamento B

(Buitrago, 12 de junio de 1929)

Apéndice VII: Escudo de la Universidad Nacional de Tucumán



Apéndice VIII: Estructura, Dependencia Académica y Expertos del Instituto de Geología y Minería (1943-1952)

1. Cronología de la Evolución Institucional (1943-1952)

Este cuadro resume los principales hitos de la Escuela de Minas de Jujuy y el Instituto de Geología y Minería (IGM), demostrando la rápida y estratégica consolidación del polo científico-técnico en el Noroeste Argentino bajo la órbita de la Universidad Nacional de Tucumán.

Año	Hito/Decreto	Dependencia	Observaciones
Mayo 1943	Creación de la Escuela de Minas de Jujuy (Ley 1.626).	Universidad Nacional de Tucumán (UNT)	Nace con carácter de escuela secundaria técnica, proyectada a la minería y AHZ.
1945	Designación de Abel A. Peirano como Interventor Reorganizador de la Escuela.	UNT (Intervención)	Fortalecimiento del proyecto bajo la nueva gestión.
Mayo 1946	Creación del Instituto de Geología y Minería (IGM) por Decreto Nacional N.º 15.567.	Universidad Nacional de Tucumán (UNT)	Fusión con la Escuela de Minas. Polo de investigación y desarrollo científico regional.
Ene. 1948	Cambio de dependencia académica.	Facultad de Ciencias Exactas y Tecnología (UNT)	Inicio de un proceso de reestructuración académica interna de la UNT.
Dic. 1952	Nuevo cambio de dependencia.	Facultad de Ciencias Naturales (Sede Salta)	La Escuela de Minas y el IGM pasan a depender de la nueva Facultad creada en Salta.

Fuente: Alderete y Vaca (2008); Aceñolaza (2006).

2. Plantel Inicial de la Escuela de Minas (Abril 1943)

El siguiente cuadro detalla la propuesta de personal en el acta fundacional, evidenciando la disparidad salarial y la asignación de roles de género en el ámbito técnico-administrativo (Libro de Actas de la Escuela de Minas , Folio 51, 1943).

Cargo/Materia	**Designación**	**Asignación Mensual ($ m/n)**	**Análisis de Género/Rol**
Director	Dr. Horacio Carrillo (Provisorio)	$200	Liderazgo masculino y profesional.
Secretario Contador	Sr. Lencina	$120	Rol administrativo clave.
Docente (Materia Técnica)	Prof. Rufino Chapur, Ing. Mario Palanca, etc.	$160 por materia	Puestos calificados exclusivamente masculinos.
Escribiente	Srta. Alcira Lemir	$70	Rol de apoyo femenino, remuneración baja.
Celadora	Sra. Sofía V. de Plaza	$50	Rol de cuidado y asistencia, la remuneración más baja.
Portero	Luis Velázquez	$40	Única remuneración inferior a los roles femeninos.

Nota: Libro de Actas de la Escuela de Minas (1943). Fuente: Biblioteca de la Escuela de Minas

Apéndice IX: Datos Demográficos e Infraestructura de AHZ

1. Evolución Poblacional de Palpalá (1895-2010)

Este cuadro se utiliza para contrastar la baja base demográfica previa a la instalación de Altos Hornos Zapla con el posterior salto poblacional que marcó la transformación de la región, como se analiza en la Sección "Transformación Urbana y Control Social".

Censo	Año	Habitantes (Aprox.)
Nacional	1895	466
Nacional	1914	466
Nacional	1947	833
Nacional	1960	12.890
Nacional	1970	19.349
Nacional	1980	25.132
Nacional	1991	35.836
Nacional	2001	48.118
Nacional	2010	50.198

Fuente: Castillo, Bergesio y Golovanesky (2012, p. 5), en base a INDEC.

2. Obras Civiles Iniciales de AHZ (Acta N° 126, 30 de diciembre de 1943)

Este listado detalla las obras cuya construcción fue adjudicada a la firma Sebastián Maronese, y que evidencian la planificación jerárquica y el carácter integral (fábrica y ciudad-fábrica) del proyecto de Fabricaciones Militares. Estas obras delinearon la "idiosincrasia militar" y el control social.

Obras Adjudicadas (Punto 8° del Acta N° 126):

1. Edificio de la Dirección.
2. Casa para el Director.
3. Tres casas para el personal superior.
4. Casino para empleados superiores solteros.
5. Enfermería y farmacia.
6. Cinco casas tipo “B” (Personal intermedio).
7. Casa para capataces solteros.
8. Diez grupos de cuatro casas cada uno para obreros solteros (total 40 viviendas).
9. Comedor para operarios.
10. Escuela**.**

Fuente: Archivo General de la Nación (AGN), Actas Directorio DGFM, Acta N° 126, 1943.

Apéndice X: Análisis Visual y Materialidad de las Ruinas (Mina 9 de Octubre)

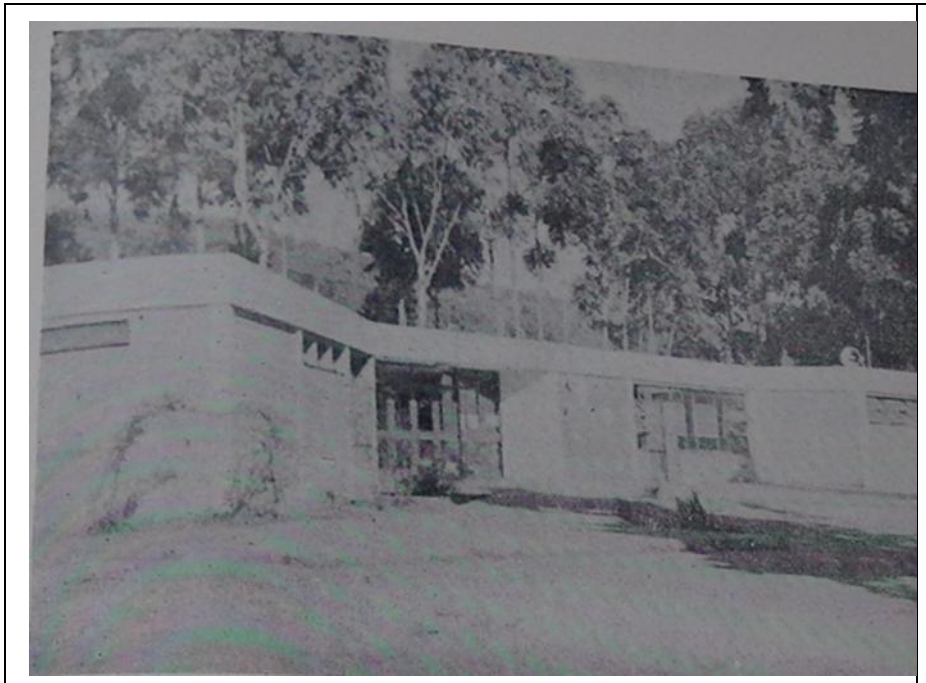
Este apéndice documenta el contraste entre la infraestructura de bienestar social construida por Altos Hornos Zapla (AHZ) en Mina 9 de Octubre y su estado actual tras las reformas neoliberales de la década de 1990. Las imágenes operan como "imágenes supervivientes" que condensan las tensiones entre la promesa industrialista y la desindustrialización (Didi-Huberman, 2011).

Evidencia Visual de la Transformación

Infraestructura Histórica (Modelo de Bienestar)	Imagen Actual (Huella de Abandono)
	

Grupo de casas individuales para familias obreras Fuente: Torres (1945, p. 63)	**Edificio de viviendas abandonadas en la actualidad**
	
Casino edificio destinado a solteros sin familia (En la parte baja se encontraban distribuidas las instalaciones de las distintas proveedurías oficiales) Fuente: (Torres , 1945, p. 61). En la parte baja se encontraban distribuidas las instalaciones de las distintas proveedurías oficiales.	**Casino edificio destinado a solteros sin familia, hoy abandonado** Fuente: (El Pregón Minero. El primer diario de minería de la Argentina, 2024)

	
Edificio del Cine-Teatro en Mina 9 de Octubre **Fuente: (Torres J. E., 1967, p. 67)**	**Antiguo edificio del cine teatro de Mina 9 de octubre, reducido a escombros.** Fuente: (QUEPASAJUJUY, 2019)



Escuela Nacional N° 152 (Destinada a hijos y trabajadores de la Mina)
Fuente: Torres (1967, p. 65).

Conclusión del Análisis Material

Las ruinas que las imágenes documentan no solo aluden a una infraestructura abandonada, sino que son el correlato material de un proceso de desposesión y pérdida de derechos colectivos. El deterioro físico de las instalaciones que en su momento

articularon trabajo, sociabilidad y bienestar (el cine-teatro, la biblioteca, los clubes deportivos) constituye una evidencia concreta del desmantelamiento del modelo social que sostuvo la vida comunitaria del complejo siderúrgico.

Estas fotografías funcionan como documentos y como huellas, interpelando al espectador al mostrar las marcas físicas de una promesa incumplida, en sintonía con las advertencias de David Harvey (2005) sobre los impactos del giro neoliberal en las geografías urbanas. Al contraponer las imágenes del esplendor con las del abandono, se busca cuestionar las narrativas dominantes que invisibilizan las consecuencias sociales de las reformas estructurales de los años noventa.

Consentimientos informados

San Salvador de Jujuy, 17 de Abril de 2017.-

Por la presente Irma Mari Macías, DNI: 4.261.767 presto consentimiento para que la Prof. Valeria Daniela Macía, haga uso y difusión de la entrevista brindada en Mayo de 2016, a sabiendas de que será utilizada para su tesis de Doctorado y para posteriores productos audiovisuales.

Sin más que agregar se firma la presente.

IMacías

IRMA MARI MACIAS

DNI 4261767

FHyCS
Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales
Secretaría Académica

UNJu
Universidad Nacional de Jujuy

Por la presente Emiliano Barros DNI 3.991.937, presto consentimiento para que la Prof. Valeria D. Macía, haga uso y difusión de la entrevista brindada en marzo de 2020, a sabiendas de que será utilizada para su tesis de doctorado, fines divulgativos y para posteriores productos audiovisuales.

Sin más que agregar se firma la presente.

E. Barros

Barros Emiliano
3.991.937

FHyCS
Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales
Secretaría Académica

UNJu
Universidad Nacional de Jujuy

Por la presente Esteban León DNI: 08.194.377 Presto consentimiento para que la Prof. Valeria D. Macía, haga uso y difusión de la entrevista brindada en marzo de 2020, a sabiendas de que será utilizada para su tesis de doctorado, fines divulgativos y para posteriores productos audiovisuales.

Sin más que agregar se firma la presente.

ESTEBAN LEÓN
08.194.377