



Elvira Rawson en el Sur. Elvira Rawson contra el Consejo Nacional de Educación (1926)

Elvira Rawson in the South. Elvira Rawson against the National Council of Education (1926)

Cammarota, Adrián

 **Adrián Cammarota**
adriancammarota2000@gmail.com
Universidad Nacional de La Matanza / CONICET,
Argentina

Descentrada
Universidad Nacional de La Plata, Argentina
ISSN: 2545-7284
Periodicidad: Semestral
vol. 6, núm. 2, e176, 2022
publicaciones@fahce.unlp.edu.ar

Recepción: 28 Julio 2020
Aprobación: 02 Febrero 2022
Publicación: 01 Septiembre 2022

URL: <http://portal.amelica.org/ameli/journal/84/843339003/>

DOI: <https://doi.org/10.24215/25457284e176>



Esta obra está bajo una Licencia Creative Commons Atribución-
NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional.

Resumen: En 1926, la doctora Elvira Rawson de Dellepiane (1867-1954), como vocal del Consejo Nacional de Educación (CNE), fue designada para realizar una gira de inspección por las escuelas radicadas en los Territorios Nacionales del sur. Rawson describió las realidades escolares que se alejaban de los discursos oficiales en cuanto a la marcha de la instrucción pública. Sostenemos que el informe de Elvira, publicado en periódicos nacionales y aprobado en primera instancia por el CNE y luego censurado, supuso una tensión dentro de la repartición que, en efecto, cuestionaba la labor del cuerpo de inspectores varones, precipitando la renuncia de la vocal.

Palabras clave: Elvira Rawson, Territorios Nacionales, Consejo Nacional de Educación.

Abstract: In 1926, Dr. Elvira Rawson de Dellepiane (1867-1954), as a member of Consejo Nacional de Educación (CNE), was appointed to make an inspection tour of the schools located in Southern National Territories. Rawson described the realities that moved away from official discourses regarding the progress of public instruction. We argue that Elvira's report, which was published in national newspapers and approved by the CNE first and then censored, generated tension in the agency since it questioned the work of the body of male inspectors, precipitating the resignation of the member.

Keywords: Elvira Rawson, National Territories, Consejo Nacional de Educación.

1. INTRODUCCIÓN

Una última actitud del Consejo Nacional de Educación, unida a las desagradables incidencias a que ha dado lugar uno de mis informes, y a muchas otras asperezas silenciadas por ... orgullo diremos (...) me deciden a hacer esta publicación, pues el conocimiento sólo de los hechos, sin ningún comentario aclaratorio de los tantos como podría hacer, llevarán al espíritu de los que lean este folleto el concepto real de los actores y su verdadera acción. Vá [sic] por esta razón, primero la última nota. Elvira Rawson de Dellepiane (1926, p. 4).

El epígrafe citado, extraído del libro de Elvira Rawson de Dellepiane (1865-1954), *Mi actuación en el Consejo*, resumía las peripecias de un viaje que terminó jalonando su destino como funcionaria. A principios de 1926, como vocal del Consejo Nacional de Educación (en adelante CNE), fue designada por el presidente

del organismo, Dr. Luis Roque Gondra, para realizar una gira de inspección por las escuelas radicadas en los Territorios Nacionales del sur. El informe describía las realidades escolares y los mecanismos de fiscalización de las escuelas alejadas espacialmente de la Capital Federal. Nuestro objetivo, sobre la base de la publicación de Elvira Rawson, es realizar una descripción de su desplazamiento, presentando los escenarios escolares hallados por la funcionaria y las divergencias que sus observaciones le acarrearón con los inspectores del organismo educativo. Sostenemos que las reflexiones de Elvira demarcaron un cuerpo de tensiones riñendo con la labor del cuerpo de inspectores varones, hiriendo sensibilidades profesionales y masculinas y cuyo resultado tuvo como desenlace la abrupta renuncia de la vocal.

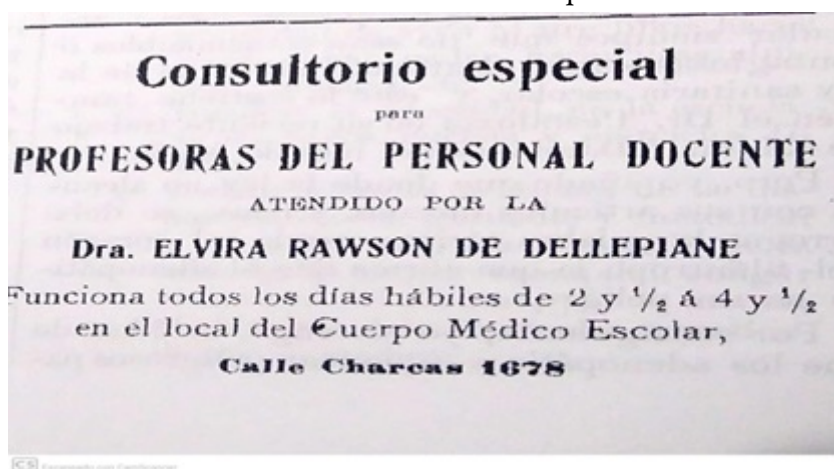
Así las cosas, la pesquisa se inscribe en las márgenes de la historia de la educación y las relaciones en el mundo del trabajo con perspectiva de género, evidenciando el funcionamiento y las pujas de los funcionarios/as dentro de los organismos estatales. Recordemos que a fines del siglo XIX la burocracia estatal se constituyó con base el saber experto de los funcionarios, ya fueran médicos, en el caso de salud; o maestros y pedagogos, en el caso del sistema educativo.

Elvira Rawson fue la segunda médica egresada de la Facultad de Medicina de la Universidad de Buenos Aires (UBA), en 1892. Su tesis para obtener el título de grado fue *Apuntes sobre Higiene de la Mujer*, un campo de indagación que minaba los tabúes corporales en torno al cuerpo femenino. Se casó en 1890 con Manuel Dellepiane, con quien tuvo varios hijos. Militante feminista, bregó por la igualdad de los derechos de las mujeres y participó como organizadora del Primer Congreso Femenino Internacional realizado en Buenos Aires en 1910.

Su trayectoria profesional se inscribe en la excepcionalidad de la historia universitaria y de las luchas de las primeras mujeres que esquivaron los patrones de ingreso a los estudios superiores, batallando contra los imaginarios genéricos que las ubicaban en una escala inferior con respecto a los varones. Aun así, la experiencia universitaria y la obtención de la titulación no les aseguraba una plaza laboral para desarrollar su experticia, ya que muchas de ellas encontraron dificultades para hacerse de los cargos docentes dentro de la Facultad de Medicina (Lorenzo, 2016).

La opción del ejercicio de la ciencia médica por fuera de la academia para las primeras diplomadas, o la combinación de ambas, fue uno de los derroteros profesionales que siguieron estas mujeres en la primera mitad del siglo XX. Elvira fue electa médica inspectora del Departamento Nacional de Higiene (DNH) en 1907. Luchó, además, por la creación de hogares maternales y establecimientos para madres solteras. Actuó como inspectora del Cuerpo Médico Escolar (en adelante, CME), entre los años 1919 -1934, y como vocal del CNE, entre octubre de 1925 hasta su renuncia en 1926. Suplementaria a su labor, que involucraba la inspección de los locales escolares o la auscultación de los cuerpos infantiles, Elvira ofrecía sus servicios en un “consultorio especial”, destinado a las profesoras y maestras, que tuvo como punto de partida un reclamo en nombre del pudor femenino frente a la atención masculinizada de los servicios de salud (Figura 1).

FIGURA 1
Publicidad de Consultorio especial



Fuente: *La Higiene Escolar*, año 1, N° 6, 1906, p. 68

Junto con Julieta Lanteri formó parte del Comité de Redacción de la revista *La Higiene Escolar*, órgano de difusión del CME de la Capital Federal, a partir del N° 5 (septiembre de 1906), luego de una fuerte disputa entre los funcionarios del organismo por las denuncias de mal funcionamiento del servicio, hecho que ameritó la intervención del CNE y la renuncia de varios galenos.¹

En efecto, Cecilia Grierson, Julieta Lanteri, Elvira Rawson, Alicia Moreau, Perlina Winocur y la especialista en psiquiatría infantil, Carolina Tobar García, entre otras, formaron parte de una generación de mujeres que rompieron con los opacos contornos sexistas dominantes en la vida institucional de las estructuras estatales, catalizando sus conocimientos en distintos espacios u oficiando como fundadoras de importantes organismos destinados al mejoramiento de la salud de los y las niños/as como la Clínica de Nutrición (1927), impulsada por Winocur. Conforme transcurría la primera mitad del siglo XX, las nuevas camadas de médicas fueron testigos de una mayor especialización de los espacios profesionales, de modo tal que se tornaba más complejo compatibilizar la profesión en consultorios particulares, la carrera médico-hospitalaria, la docencia y la investigación universitaria (Ramacciotti y Valobra, 2011).²

Las pesquisas clásicas sobre la constitución y la administración del estado han sido eficaces en describir el funcionamiento, la trayectoria de expertos y políticos, el diseño de las políticas públicas y sus limitaciones implícitas y explícitas en su aplicación. Así, han teorizado al Estado desde disímiles anclajes analíticos, consustanciando intereses instrumentales y metodológicos heterodoxos (Bohoslavsky y Soprano, 2010). Específicamente, en la formación del campo profesional de la medicina como en el sistema escolar, los modos de reclutamiento de las burocracias estatales motivaron incipientes demandas basadas en la desigual distribución de cargos fundados en el mérito, el clientelismo político y el sexo. El escenario descripto revela el número reducido de mujeres que ejercieron la función pública, atribuyéndole una lógica feudataria de inercias culturales, discursos, representaciones y semánticas legalistas que ligaban a las mujeres con la maternidad o el trabajo doméstico alejándolas, en lo posible, del peligroso e inmoral mundo del trabajo fabril o las reducía a determinadas profesiones que estaban en consonancia con las labores del cuidado y la enseñanza (Nari, 2004; Ramacciotti, 2020). Empero, como ha demostrado Queirolo (2020), las mujeres ingresaron masivamente al mercado laboral en la primera mitad del siglo XX, ofreciendo su fuerza de trabajo, ya sea en la fábrica, en la escuela, como enfermeras o en las labores administrativas.

Entendida como una profesión de mujeres, la historiografía local ha abordado la configuración del magisterio y su temprana feminización en Argentina (Alliaud, 1993; Yannoulas, 1996) y la constitución de un ethos particular que ligaba a la maestra con el altruismo y la maternidad (Morgade, 1997; Nari, 2004; Lionetti, 2006). Se torna evidente que estas producciones, con sus regiones conceptuales y teóricas,

redundan en explicaciones sobre el salario diferencial de las mujeres del magisterio, en teoría menos valorizado y complementario al del varón, lo que explicaría la feminización de la profesión y las limitaciones para acceder a cargos jerárquicos dentro del sistema (“techo de cristal”). También, se han analizado los aspectos formativos, tanto institucionales como culturales en las escuelas normales y el mundo del trabajo de la docencia en clave genérica (Fiorucci, 2016; Becerra, 2019; Rodríguez, 2021; Cammarota, 2021).

Indudablemente, estas pesquisas ofrecen un rango de posibilidades epistemológicas para encarar el análisis de las profesiones en clave genérica (Pozzio, 2012; Gómez Molla, 2017). Más allá de estas consideraciones, menos visitado ha sido el desempeño de las escasas maestras que actuaron como funcionarias de las estructuras jerárquicas dentro del sistema educativo en las primeras décadas del siglo XX, cargos que eran ocupados por médicos, abogados y, en menor medida, maestros.³

Ahora bien, al estudiar la constitución del Estado y la administración pública, quedan expuestos los moldes de masculinización imperante en los organismos técnicos que fueron forjando la arquitectura estatal (Persello, 2001; Salvatore, 2016; Di Liscia y Soprano, 2017). El CNE, fundado en 1881, no estuvo exceptuado de esta esquematización si pensamos que fueron limitados, en términos de cupos laborales, los puestos jerárquicos ocupados por personal femenino. Desde su creación hasta 1933, por tomar una muestra estadística, de 133 funcionarios de la repartición central tan solo cuatro fueron mujeres: Trinidad Osuna, Elvira Rawson, Carmen S. de Pandolfini e Inés Recalt.

Bordeando estas fronteras, el trabajo propuesto es un aporte que permite empezar a cubrir ese vacío historiográfico adentrándonos en la experiencia de una de las pocas mujeres que coronaron en la creciente burocracia estatal. El estudio de caso esquiva la tendencia dominante de mirar al estado en relación con un grupo de técnicos que fueron el brazo del gobierno en estos primeros años, interpelándonos a repensar las miríadas de relaciones asimétricas basadas en el género y vehiculizadas en los organismos de control gestores de las políticas públicas. Por añadidura, el artículo evidencia los alcances y las limitaciones de la propuesta de Elvira Rawson, sobre una arquitectura estatal heredada de las concepciones iluministas que bregaron por la igualdad de los ciudadanos, pero, a su vez, como ha señalado la politóloga Carole Pateman (1995), institucionalizó el poder sexual masculino sobre las mujeres en el mundo occidental.

Con una apuesta metodológica esencialmente cualitativa que describe los pormenores del viaje, entrelazamos las observaciones de Elvira Rawson con el entramado normativo, las circunstancias que hicieron al funcionamiento de la escuela en los Territorios Nacionales y las repercusiones que tuvo el informe y sus propuestas en el CNE. Es de notar que reconstruimos parte de la trayectoria laboral de Elvira por fuera de su militancia feminista y política, un interés dominante en los estudios sobre las primeras mujeres tituladas en la universidad. Como colofón, la fuente reviste de significatividad medida en dos planteos medulares. Primero, como ya hemos señalado, Elvira fue una de las escasas mujeres que integraron la burocracia del CNE como vocal y médica inspectora. Su itinerario profesional se sostuvo de manera diferencial al resto de las maestras, ocupando brevemente un cargo docente en sus años de estudios que le permitió costear los gastos de la universidad, empleada en la escuela de las Cinco Esquinas en Barrio Norte.⁴ Segundo, el informe revelaba las aristas subyacentes en las realidades educativas y las demandas de las comunidades locales cristalizando, a su vez, en las discusiones generadas al interior de las reparticiones estatales en torno a la aplicación de las políticas públicas, cuya hermenéutica no merece una atención unidireccional.

2. PROPUESTA DE VIAJE

Durante las primeras décadas del siglo XX, la expansión de los servicios educativos tuvo como contrapartida el incremento de la burocracia estatal, dado que las escuelas de los Territorios Nacionales y de las provincias estaban bajo la órbita del CNE y demandaban funcionarios competentes para su fiscalización. Junto con la Ley de Educación Común y la sanción de la Ley Laínez (1905) que le permitió al CNE crear escuelas en aquellas provincias que, por falta de recursos, lo solicitasen, los funcionarios de la repartición central fueron

una pieza fundamental para extender los contenidos civilizatorios de la pedagogía moderna. En 1890, el CNE creó la Inspección de Escuelas Primarias en los Territorios y Colonias Federales a cargo del inspector Raúl Díaz. Por su parte, el cuerpo de inspectores en las provincias federales estaba direccionado por la Inspección General de Provincias, bajo la gestión de un inspector general y un subinspector. Contaba con 4 inspectores viajeros, 14 inspectores seccionales y 75 inspectores visitadores.

El Reglamento de Inspección de Territorios Nacionales se dictó en 1912. La inspección estaba compuesta por un inspector general y los inspectores seccionales. El inspector general de territorios era el jefe inmediato de la repartición y asesor del CNE. El personal técnico se distribuyó en las secciones escolares de cada territorio y solo el inspector general residía en la Capital Federal. Todos los funcionarios eran maestros que habían ejercido, como requisito esencial, un cargo directivo en escuela pública. Debido a la demanda de mayor fiscalización, en 1910, se incorporó la figura del visitador para aquellas escuelas de las provincias que dependían del poder central (escuelas Laínez). En 1920, los visitadores se incorporaron también a las escuelas de los Territorios Nacionales.

Dichos funcionarios tenían los siguientes atributos: tener un contacto fluido con sus escuelas; elevar los informes a la Inspección General; tomar medidas relativas al traslados de maestros/as o nombramientos; realizar una acción informativa, técnica y social, auscultando el territorio de las escuelas que fiscalizaban (itinerario de viaje, distancias de tiempo y costo, medios de locomoción). Empero, el armado burocrático reseñado no permitía llegar a todos los rincones del país debido a la inmensidad territorial y a la distribución geográfica de las escuelas.

Para cubrir estos vacíos, a fines de enero de 1926, el vicepresidente del CNE, Dr. Alfredo Lanari, observó la necesidad de que los vocales de la repartición efectuaran también las difíciles inspecciones, con el fin de cerciorarse de la marcha real de las escuelas, tanto en las provincias como en los territorios. Elvira se propuso realizar una “jira” (sic) por Córdoba, San Luis, Mendoza y San Juan. Pero Lanari le sugirió que se dirija a los territorios del sur acompañada del inspector Próspero Alemandri, del que hablaremos más adelante. Surcar esos espacios no era una ocupación agradable, ya que la soledad y la falta de caminos dificultaban la tarea. Quizás, teniendo en cuenta estas indisposiciones y viendo en Elvira una par femenina, Lanari pensó que era mejor la compañía de un varón, propuesta que la vocal no aceptó debido a “...lo incómodo y hasta inconveniente para mí, de tener la compañía de personas de diferente sexo y sin vinculación alguna conmigo” (Rawson de Dellepiane, 1926, p. 7).⁵

Sea como fuere, Elvira conjeturó que necesitaría una persona que no solo se ocupara de tomar notas y hacer comunicaciones, sino también que expresara la habilidad de subsanar los inconvenientes del incómodo viaje que le esperaba. “Una mujer no podía hacer todo esto”, observó, y propuso llevar a uno de sus hijos actuando de secretario, “como compañía segura”. Elvira fue acompañada por su hijo Franklin y su hija Elvira Raquel, de 18 y 14 años, respectivamente. Los funcionarios consintieron la propuesta y se le acordaron 5.000 pesos de presupuesto para la gira. En total, iba a visitar tres territorios (Río Negro, Chubut y Santa Cruz) en 37 días, fiscalizando 43 escuelas y muñéndose de información vital para la expansión de los servicios educativos.

3. ITINERARIO DEL VIAJE Y REALIDADES ESCOLARES

Los territorios presentaban características geográficas y poblacionales que obstaculizaban el desarrollo de la educación, a saber: la dispersión de la población, la geografía y el clima agreste, pero, sobre todo, el carácter refractario de muchos pobladores a la instrucción de los y las niños/as que se demandaban para las tareas rurales o domésticas. El 29 de enero de 1926, Elvira comenzó su gira por los territorios asignados. Por aquel entonces, Río Negro tenía una población urbana que rondaba en un 37%, mientras que un 63% era rural. Sus principales núcleos poblacionales eran Viedma, General Roca, San Antonio Oeste, Bariloche y Río Colorado. Las zonas agrícolas y pastoriles estaban en General Conesa, General Roca, Coronel Pringles, San Antonio y Valcheta. Santa Cruz era el territorio más poblado con relación a su extensión. Un 43% de su población

era urbana y un 57% rural, dedicada principalmente a la cría de ganado. En Chubut, un 40% de la población estaba afincada en las ciudades y un 60 % en el campo, donde predominaba la comunidad galesa en el valle de Chubut, Gaiman, Trelew y la Colonia 16 de octubre. Los boers vivían en la Colonia Escalante, los rusos en Comodoro Rivadavia y las comunidades nativas indígenas cohabitaban en Nahuelpán, Las Salinas y Río Mayo. Las casas de comercio se hallaban en manos de galeses y españoles, y los pequeños negocios de campaña pertenecían a italianos y turcos (Meneclier, 1920).

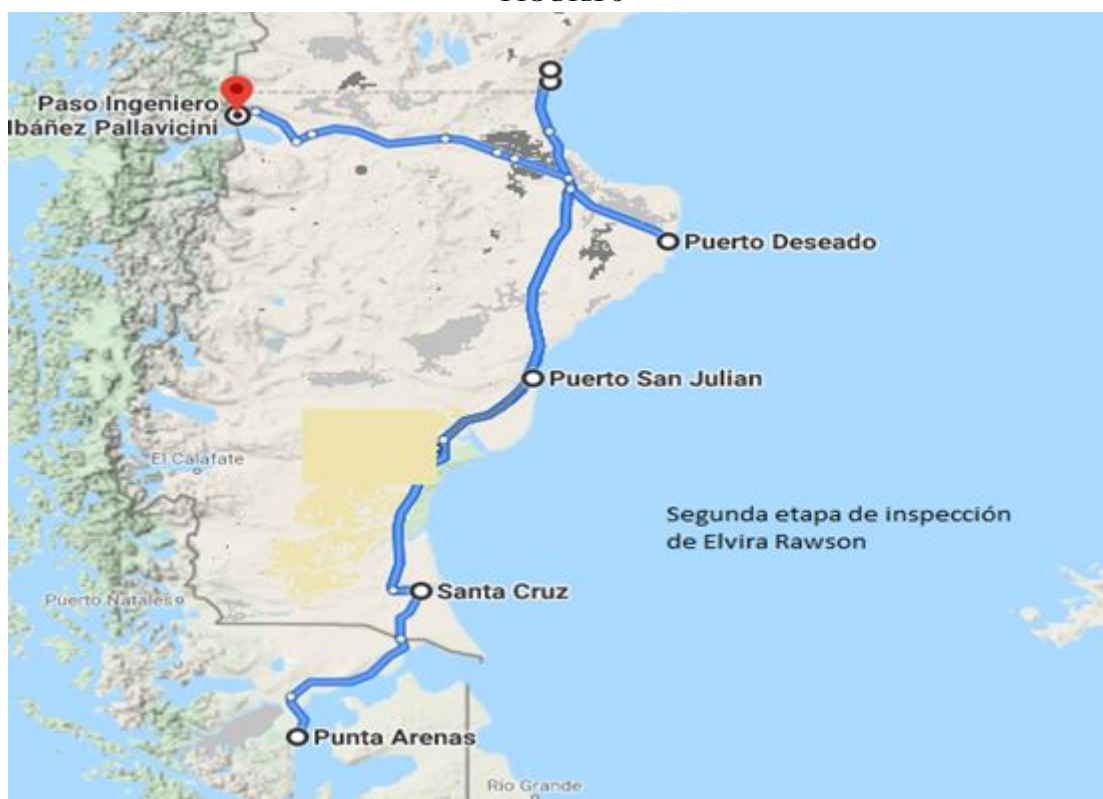
El arduo viaje suponía muchos peligros cuyas rugosidades Elvira no desconocía.⁶ Su investidura de funcionaria estatal no le impidió valerse de un arma de fuego para actuar ante cualquier eventualidad, como cuando el conductor del Ford T se adentró en un camino inexplorado que despertó las alarmas de los peregrinos. La indómita vocal “convenció” al chofer, pistola en mano, de retomar la ruta pautada con antelación.⁷

Como vemos en la descripción del itinerario, el largo viaje distó de ser un recorrido ameno (Figuras 2 y 3).
Figura 2 y 3: viaje de inspección de Elvira Rawson en los Territorios Nacionales del sur.

FIGURA 2



FIGURA 3



Fuente: elaboración propia en base a los datos del informe de Rawson

Con tesón, la vocal tomaba nota detallando las características de la población escolar, las necesidades de las comunidades locales y el funcionamiento de estas escuelas. Por ejemplo, las escuelas de Paso Ibáñez, Puerto Deseado, Comallo e Ingeniero Jacobacci estaban castigadas por la irregularidad de los edificios, aludiendo a que “(...) el más inmundado de nuestros conventillos es un palacio al lado de ellas. No son viviendas sino tugurios en que toda falta, hasta los muebles necesarios, hasta las ilustraciones para dar clase. En algunas no hay ni un mapa de la República Argentina” (Rawson de Dellepiane, 1926, p.12).

En Viedma, sugirió refaccionar la casa donde funcionaba la escuela N° 42 y dotarla de agua potable, pues “la que tiene no puede tomarla los niños por ser amarga”. En San Antonio Oeste, la escuela N° 23 requería de una vicedirectora y una maestra auxiliar permanente, y pagar el gasto en concepto de combustible para la calefacción. En Maquinchao, la escuela N° 4, ameritaba dotarla de estufas y de otro salón, ya que quedaban 25 niños y niñas fuera de ella por falta de espacio, y designarle un maestro de primer grado. En los Menucos, había más de 70 niños/as en edad escolar, sin embargo, la escuela estaba cerrada por falta de un director. En San Carlos de Bariloche, la escuela N° 16 funcionaba en un edificio paupérrimo, carecía de ilustraciones y de personal docente.

Las escuelas N° 53 y N° 55, en el camino de Trelew a Rawson, no disponían de salones suficientes. En Colonia Sarmiento (Santa Cruz), la única escuela existente no bastaba para la población escolar. Por su parte, a la escuela N° 50, de Yacimientos Ferrocarrileros (Comodoro Rivadavia), demandaba material escolar, y la escuela N° 1 de Río Gallegos, ocupaba un lugar en pésimas condiciones, a pesar del alto alquiler que pagaba. La situación laboral del personal docente y los y las directores/as no transparentaba un ordenamiento institucional en armonía: el CNE adeudaba sueldos y el pago de los viáticos; el nombramiento de maestros/as en todas las escuelas de más de tercer grado estaba pendiente; y los ascensos acordados al magisterio, según la ley, dormían en los escritorios de las oficinas. Tampoco llegaban las partidas eventuales para la adquisición de escobas, jabón y útiles de limpieza.

En suma, la falta de recursos infringía daños importantes al funcionamiento de las escuelas fiscales por oposición a las escuelas particulares. Según Elvira, el o la docente tempranamente se desmoralizaban, y quienes tenían menos capacidad de trabajo aprovechaban, ante la falla de fiscalización por parte de los inspectores, para hacerle honor a la pereza y a la desidia. Los reconocimientos se hacían raramente. En algunas regiones no arribaban los inspectores porque el CNE no les brindaba los viáticos para su movilidad. Los tres visitantes domiciliados en el valle de Chubut, escribía Elvira, “se limitan en general a concurrir a la Oficina de la Inspección y llenar con letra clara el montón de papelería que reemplaza, desgraciadamente (...) a la labor práctica y eficiente que se necesita desenvolver por todas partes” (Rawson de Dellepiane, 1926, p. 19). Era menester, para la vocal, que los visitantes fueran ubicados en lugares estratégicos para abarcar grandes núcleos escolares, lo que permitiría realizar tres inspecciones por año en las escuelas más alejadas.

Como hemos visto, el patrón del informe fue hasta aquí predominantemente negativo. Habían pasado 42 años de la sanción de la Ley 1420, y las limitaciones para la extensión de los servicios educativos se alineaban con un amplio frente de desplazamientos de objetivos donde predominaban las aspiraciones a largo plazo, más que la materialización concreta de las políticas educativas diseñadas desde el poder central. En este abanico de agenda inconclusa, la acción de los y las maestros/as fue puesta en el foco del problema.

4. (IN)MORALIDADES, SOLEDAD Y MAESTROS MEDIOCRES

La falta de recursos materiales y humanos de las escuelas no fue el único puntal que preocupó a Elvira. La soledad del medio ambiente y la ausencia de infraestructura adecuada para cobijar docentes acarrea corolarios desfavorables para el ejercicio del magisterio. En primer lugar, observó que el CNE debía edificar más escuelas en los territorios, teniendo en cuenta que los educadores, sobre todo las jóvenes maestras, necesitaban de un techo donde cobijarse ya que “por falta de casa, hasta las niñas maestras tienen que tomar pensión en fondines llamados hoteles, donde gastan casi todo el sueldo, o en casas miserables de gente pobre que viven hacinados y donde ellas ocupan un rincón” (Rawson de Dellepiane, 1926, p. 18).

La experiencia de los y las docentes en las escuelas rurales se caracterizaba por la precariedad material que condicionaba su vida cotidiana. Elvira tenía su experticia en estos escenarios sombríos. Fue una de sus preocupaciones cuando de joven era practicante en el Hospital Rivadavia, a fines del siglo XIX, siendo testigo ocular de cómo las niñas y las adolescentes eran abusadas en los tugurios deprimentes y estrechos llamados “viviendas”, mientras sus cuerpos se desarrollaban sin comprender la mecánica corporal que el día de mañana les permitiría ser madres. Los padres de las niñas ofrecían como excusa el factor de la pobreza que los obligaba a desterrar la privacidad, condenando al hacinamiento al grupo familiar en un lecho en común (Rawson de Dellepiane, 1892, p. 20).

Sin atajarse en formalismos, expuso un punto sensible a los ojos de la burocracia educativa que era abordado solo en las pesquisas sumariales de los inspectores. Iniciados por cuestiones de “inmoralidades”, los sumarios, en escasas ocasiones, describían detalladamente el origen del problema. Por ejemplo, las maestras podían ser acusadas, sumariadas y destituidas por “inmoralidades reñidas con la ética profesional”, es decir, por indiscreción sexual en su vida privada; al igual que los maestros, por compartir su existencia con “mujeres de bajos fondos”, o sostener una relación sentimental con colegas femeninos de la misma escuela. Claramente, el magisterio extendía su control por fuera del espacio escolar a la vida privada del cuerpo docente. La cuestión de la moralidad atravesaba todo el sistema de significados de la profesión. Elvira hizo referencia a esto sin escatimar recursos narrativos:

Vuelvo con el corazón dispuesto a la clemencia para los ineptos intelectuales o morales, que quizá hubieran sido o empezaron siendo buenos maestros, y a los cuales el medio y las circunstancias apuntadas los han sumido en el estado actual de semi entes; quisiera cerrar los ojos para no ver el cuadro de maestros sumariados por atentados a la moral, porque al lado de este salvajismo pongo en la balanza el ningún criterio que inspiró los nombramientos de hombres solos, jóvenes para escuelas mixtas donde concurren niñas hasta de 14 años, y donde la escasez de población femenina soltera hace difícil la elección de

compañera, y por esta imprevisión de las autoridades superiores pasan tales cosas, y el castigo debería ser compartido. Solicito, por tanto, del Consejo, que cuando se nombre un director y no directora, sea aquel un hombre casado que se traslade al punto de su destino con su familia, así como pido que para los nombramientos superiores se tengan en cuenta los méritos y actuación de los maestros de la región, y no se manden casi siempre directores y vicedirectores de Buenos Aires (Rawson de Dellepiane, 1926, p. 17).

Es dable observar que Elvira reproducía determinados estereotipos patriarcales, que hacían de la necesidad sexual una forma de naturaleza masculina propensa a condicionar comportamientos. A juicio de la vocal, era menester nombrar más directoras o en su defecto, si eran varones, correspondía que fueran “casados y morales”. Elvira mostraba ciertas aristas que revelaban sus contornos epocales. Su feminismo se asemejaba a las estrategias liberales en materia de reclamo, consustanciada con la igualdad jurídica de la mujer y el derecho al voto femenino.⁸ Bregó por el divorcio vincular, pero alertando sobre la proliferación perniciosa de la ruptura matrimonial. Como colofón, la formalización del casamiento arbitraría recursos morales para desterrar las pasiones sexuales masculinas.

Interpelaba a las autoridades del CNE para que tomen medidas punitivas. Su argumento no carecía de un marco normativo, ya que el Reglamento de Sumarios establecía que los educadores denunciados debían prestar declaración ante el inspector sumariante, pudiendo ejercer el derecho a su defensa. En la generalidad, ante las denuncias o escenarios de conflictos con las comunidades locales, el personal docente era sumariado o trasladado dependiendo dichas resoluciones de los lazos de influencia tejidos con los funcionarios estatales.

Los pases escolares, que entre líneas parecían sugerir ciertos favoritismos con ropaje político o lealtades personales, indignaban a la vocal. Sin rodeos, apuntó al maestro M. de la escuela N° 7 de Treorky⁹ que, con tres sumarios en su haber, la inspección no había podido obtener pruebas para actuar en su contra. Convencidos de las inmoralidades del director, las familias estimaban que no podían seguir mandando a sus hijos a dicha escuela (citado por Rawson de Dellepiane, 1926).

¿A qué actuación se refería Elvira? Según el expediente 6897, publicado en *El Monitor de la Educación*, los maestros E. M. y F. C. fueron reubicados en otras escuelas por “cargos abstractos” que se les formularon contra su moralidad. El inspector sumariante, Armando Aragón, se apersonó en esas localidades y después de “un mes de prolijas investigaciones”, la pesquisa no reveló pruebas fehacientes que dieran sustento a las denuncias. Por lo tanto, la Inspección General de Territorios y la Asesoría Letrada del CNE, aprobó el pase con carácter provisional de E. M. a la escuela de reciente creación en el Valle “C” de Comodoro Rivadavia junto con su esposa, también maestra. Con respecto al maestro F.C., se dejaba sin efecto su traslado de la escuela N° 27 de Puerto Madryn (Chubut) (*El Monitor*, 1926, pp. 139-140).

Era indiscutible que para Elvira estos procedimientos estaban viciados de favoritismos y masculinidades protectoras, y encubrían serias faltas penadas en la normativa escolar. Conjeturaba que algunos maestros recibían un auxilio subrepticio por parte de las autoridades del CNE. Por decantación, su informe empezaba, en este trayecto, a poner en duda la operatividad y la idoneidad de los funcionarios para los cargos que ocupaban por antecedentes.

También, concebía que se necesitaban educadores con más preparación, inteligencia, energías y entusiasmo. La idoneidad de los y las maestros/as era cuestionada regularmente por los inspectores en sus informes.¹⁰ Muchos/as de los educadores no poseían títulos habilitantes, convocados por la demanda del creciente sistema escolar a lo largo del terruño. Hacia 1892, había en Argentina 7.054 maestras/os a cargo de la instrucción primaria estatal, de los cuales solamente 1.704 poseían título. En 1930, las escuelas normales habían expedido un total de cincuenta mil diplomas entre profesores/as y maestros/as normales (Fiorucci, 2014). Los docentes sin título habilitante seguían ocupando las cátedras escolares hasta la instancia de su jubilación, lo que dificultaba el ingreso a las y los maestras/os recién egresadas/os quienes, por añadidura, buscaban puestos laborales en las grandes ciudades. Por lo expuesto, Elvira se preguntaba cómo forjar docentes de elite, cuando el CNE solo les ofrecía la penuria, el sacrificio continuo, la pésima vivienda, la

desconsideración y el olvido de todas sus necesidades. El enorme desafío del magisterio en los Territorios Nacionales debía contar con el aliciente del ascenso del escalafón estipulado por ley.

5. COMUNIDADES LOCALES Y ESCUELAS SALESIANAS

Como hemos señalado, la población en el Valle del Chubut tenía un fuerte componente de inmigración galesa. En Gaimán, Elvira se entrevistó con los vecinos de esta comunidad y encontró que sus pobladores se sentían engañados por el gobierno nacional. Las demandas de escuelas fiscales para sus hijos/as habían sido soslayadas dando lugar a que “éstos no sepan una palabra en español o lo hablan mal” (Rawson de Dellepiane, 1926, p. 21).

En Trelew, fue interiorizada de la situación endeble del colegio nacional. En primer lugar, vio la necesidad de un internado para albergar a los alumnos de 6° de Madryn y Rawson. A ello se agregaba la escasez de matrícula, producto de que los colonos demandaban el concurso de sus hijos/as mayores de catorce años para los trabajos domésticos y de granja. La frágil afluencia de la matrícula determinó que el colegio tomara un examen de ingreso admitiendo niños/as de tercer grado, tanto de las escuelas públicas como de las particulares. Elvira se opuso a esta matriculación impulsada por el director. Alertó que los conocimientos adquiridos por los y las niños/as en las escuelas eran escasos “y la disciplina mental es tan deficiente (...) y si llegan a ingresar a primer año, es tal la deficiencia intelectual, que no consiguen adaptarse al nuevo ambiente...” (Rawson de Dellepiane, 1926, p. 34).

A juzgar por la nota realizada en nombre de la colonia galesa de Gaimán, la funcionaria había despertado sendas simpatías. La Sociedad de Educación de Chubut, que colaboraba con el funcionamiento de la Escuela Intermedia de Gaimán, manifestó la necesidad de crear una institución escolar de carácter regional con un programa que incluyera la enseñanza del inglés y el galés. La sociedad, creada en 1898 por la comunidad, tenía la finalidad de expandir la enseñanza superior para complementar la educación que brindaban las escuelas elementales. La escuela intermedia, principiada en 1906, recibía jóvenes de entre 14 y 20 años y se sostenía con las donaciones de la Compañía Mercantil Chubut y la Compañía Molino Bryn Gwyn.¹¹

Un punto nodal del informe eran las escuelas salesianas. Elvira reconocía la labor desempeñada por la congregación al instalarse en los territorios del sur. Los salesianos se afincaron en la Patagonia en 1879 con el fin de evangelizar a los indígenas, intercalando tres propuestas alternativas, a saber: el proyecto del presidente Nicolás Avellaneda, que proponía erradicar la forma de vida aborígen a través de la educación en el trabajo, con miras a lograr el sometimiento pacífico; la propuesta de la Iglesia metropolitana, que tenía bajo su jurisdicción los Territorios Nacionales del sur, pero se veía impedida por la falta de clero secular en esa región; y por último, la acción de la congregación salesiana que ofreció una respuesta menos costosa para el Estado, pero que desde el principio suponía la naturalización de los enfrentamientos políticos e ideológicos con el poder central (Caviglia, 2011, p. 249).

Más allá de su prédica en los sectores humildes, la oferta educativa y su impronta cristiana atrajeron a los sectores de la elite. La congregación afirmaba que contribuía a la “argentinización”, apostando a la exploración de regiones desconocidas, trazando mapas y caminos. Además, administraba sacramentos e inscribía en las actas del registro civil a los recién nacidos, evitando, de esa forma, que los padres cruzaran la frontera para hacerlo en Chile (Pierini, 2009, p. 246).

Acorde con los datos recogidos por la vocal, entre ellos los folletos destinados a las familias editados por los salesianos, era evidente que se dirimía una confrontación ideológica con las escuelas fiscales. Si bien se definía como una liberal en sus ideas, Elvira enfatizaba que nunca había estado guiada por “sectarismos de ácrata ni negaciones de atea”, comprendiendo la estrategia de dar al “César lo que es del César”, sindicando un equilibrio entre la responsabilidad que tenían estas escuelas bajo el manto de la educación laica y las posibilidades que daba el estado nacional para la educación de las congregaciones religiosas (Rawson de Dellepiane, 1926, p. 40).

La transcripción de uno de los folletos salesianos, interpelando a los padres de familia a estar alerta ante el peligro seductor de la escuela pública, descartaba posibles lazos de armonía:

Un maestro, un profesor ateo, librepensador o materialista, es uno de los peores criminales, digno solamente de una horca (...)

Padres y madres: os quieren robar vuestros niños y niñas para el anarquismo y para el infierno, y no lo habéis de consentir (...). Es esto una cuestión de vida o muerte para la Religión y la Patria, y lo es también para el honor, la dignidad y la paz de vuestras familias (...)

A fin de preservar a los niños del peligro que ofrecen las vacaciones; para que no olviden lo que han aprendido unos y para que adelanten en las materias aplazadas los otros, el colegio seguirá dando lecciones a todos los que quieran aprovecharlas (citado en Rawson de Dellepiane, 1926, pp. 42-43).

La violenta interpelación de los salesianos ponía en tirantez la misión de la escuela fiscal en su molde republicano. Las escuelas particulares estaban en teoría bajo el manto normativo de la Ley de Educación Común. La Inspección Técnica de Escuelas Particulares otorgaba el permiso para el funcionamiento de estas instituciones. Los docentes de escuelas privadas o escuelas de idiomas (extranjeras), se encontraban sujetos también a este mecanismo con la imposibilidad de dar clases de Historia y Geografía Argentina e Instrucción Cívica. Tenían que ser autorizados para el ejercicio de la docencia privada con un certificado de Aptitud Pedagógica expedido por el CNE. Acorde a las disposiciones generales, en todas las escuelas particulares se debía inculcar el amor por la Patria y el respeto a las instituciones vernáculas.

Hasta aquí, hemos visto los pormenores del informe que despertaría la atención de los colegas de Elvira dentro del CNE. Ya sea por el carácter de sus observaciones o las simpatías manifestadas por los colonos que ponían en evidencia ciertas deficiencias en las instancias de fiscalización por parte de los funcionarios varones, estos últimos no demoraron en deconstruir las observaciones vertidas por la vocal.

6. DISCREPANCIA ENTRE FUNCIONARIOS

El informe de Elvira le valió la disconformidad y malquistó su relación con sus colegas del CNE. La evidencia más clara de esta discrepancia son los descargos elevados por el inspector Antonio Sagarna (1874-1949), el 22 de marzo de 1926, al presidente de la repartición, Dr. Luis Gondra, pidiendo una copia del informe con las apreciaciones de Elvira sobre las escuelas salesianas en Trelew y el modo en que el colegio nacional de esa localidad había organizado sus cursos y condiciones de funcionamiento.

Luego de ser inspector de territorios, Sagarna asumió en 1927 como Ministro de Justicia e Instrucción Pública, y llegó a integrar la Corte Suprema de Justicia de la Nación. Realizó diversos trabajos históricos y un artículo sobre la *Condición Económica de la Mujer*, en 1907.¹² Su solicitud fue leída en sesión del CNE. El presidente de la repartición se pronunció a favor de no autorizar la publicación del informe de Elvira, a pesar de que había sido firmado en aquiescencia por el inspector seccional Ochoa y el visitador San Martín, y había sido leído y aplaudido en el congreso de inspectores de territorios. Incluso, el inspector Armando Aragón declaró a los periodistas de *La Prensa* y *La Nación* que el viaje fue una verdadera proeza que ningún funcionario había realizado hasta el momento.

Sagarna había recorrido en función de inspección las escuelas de las localidades de Madryn y Gaimán, en 1924, visitando los institutos docentes oficiales y particulares. Arguyó que la vocal pecaba de un “excesivo pesimismo” y que el Colegio Nacional de Trelew contaba con veintisiete alumnos, de los cuales catorce presentaron certificados de sexto grado y trece rindieron examen de ingreso.

Tampoco era cierto, según el funcionario, que el rectorado del colegio de Trelew, a cargo del profesor Natt Kemper, haya incurrido en la mentira para obtener un curso preparatorio. El inspector citaba la nota del rector en la cual explicaba que el curso preparatorio se debía a que, en los pueblos vecinos de Rawson, Puerto Madryn, Dolovan y Gaimán, solo contaban con cinco grados. En tanto, las denominadas “escuelas chacras”, dispersas por el valle de Chubut y Trelew, eran las únicas que poseían hasta sexto grado.

El curso preparatorio, punteaba el inspector, había sido creado por la Inspección General y no invadía atribuciones del Consejo, siendo que ni el CNE ni los Consejos Provinciales tenían la función de dirigir y administrar escuelas preparatorias (citado en Rawson de Dellepiane, 1926). Con respecto a las escuelas salesianas, que en la óptica de Elvira competían con las escuelas fiscales, Sagarna valoraba que estas triunfaban por su régimen de internado, por sus mejores locales, por la virtud de mayor consagración de sus maestros, por la influencia de la música, los ejercicios físicos, el trabajo manual y el patriotismo.

Elvira respondió sin ambages, fortaleciendo las diferencias de criterios entre los dos funcionarios. Con respecto al ingreso al Colegio Nacional, se preguntaba:

¿cómo se explicaba que niños de 5º, **previo examen** (el resaltado es de Elvira), hayan sido admitidos en primer año, cuando se necesitaba cursar el sexto grado? Ante esta evidencia, cabían dos opciones: o el examen fue demasiado complaciente, o los alumnos/as, muy bien preparados, lograron sortear con éxito el examen requerido (Rawson de Dellepiane, 1926, p. 38).

Sagarna no actuó en soledad ya que otro de los funcionarios que se vio en la necesidad de responder al provocante informe de Elvira fue el inspector Próspero Alemandri (1880-1957). Había nacido en Concepción del Uruguay y cursó sus estudios en la Escuela Normal Mariano Acosta de la que luego fue rector. En 1919 fue nombrado Subinspector General de Escuelas de Territorios y Colonias Nacionales. Como vocal del CNE, favoreció la Ley de Jardines de Infantes, propiciando la construcción de los edificios en las barriadas obreras. Preocupado por la expansión de la escuela pública en los territorios del sur, en 1923, elevó un proyecto relativo a la educación de los aborígenes, proponiendo fundar escuelas para los niños/as de las comunidades nativas que funcionarían como un polo de atracción a la “vida civilizada”.¹³

Alemandri redactó su descargo trazando la evolución de las escuelas en el sur. Las escuelas habían empezado a funcionar donde podían, en alguna chacra, en una capilla o en algún galpón. Conforme transcurrió el tiempo, la educación pública fue conquistando locales más o menos aceptables debido a la escasa inversión. También, reconocía que el plan de edificación votado en 1910 no pudo concretarse ante los impedimentos de orden financiero. La provisión del material escolar era intermitente, los dueños de carros eran comerciantes de la zona y rara vez aceptaban estas diligencias por la escasa ganancia que percibían. En rigor, la descripción de Alemandri no estaba alejada de la realidad. Las escuelas de los Territorios y Colonias carecían de comodidades y, en líneas generales, eran edificios precarios alquilados o construidos por los mismos vecinos/as, cuyas comodidades atentaban contra la legislación arquitectónica higiénica de la moderna pedagogía importada de Europa (Cammarota, 2020b).

El inspector enfatizó que las escuelas de Chubut y Santa Cruz habían sido visitadas con poca frecuencia, no por la falta de viáticos, como señalaba Rawson, sino porque escaseaban de personal para hacerlo. Con respecto a la elección de directores casados, eso era posible en los centros de importancia, no así en localidades angustiosamente desoladas como Trocka, Chalia, Laguna del Mate, Sierra Nevada, Pastos Blancos, Río Mayo, Cañadón Pelado y El Apeleg. Por último, los casos de inmoralidades, según el funcionario, respondían a una generalización de carácter despectivo, no siendo cierto que en las escuelas esté “entronizado el vicio y la deshonestidad” (Alemandri citado en Rawson, 1926, p. 54).

7. NUEVO DESCARGO DE ELVIRA

Por lo expuesto en los apartados anteriores, el desenlace de la trama se definía inevitablemente en contra de Elvira. Su respuesta fue expeditiva y sus apreciaciones enviadas el 30 de abril de 1926. Fundándose en que su viaje buscaba echar luz a una realidad que ella concebía como inédita, esgrimió lo siguiente: “Pensaba que no se conocía el real estado de estas cosas, como no la conocía yo, y que al evidenciarlo se tomarían de inmediato las medidas necesarias para corregir lo de más urgente y fácil solución...” (Rawson de Dellepiane, 1926, p. 56). Entendía que la falta de recursos monetarios no disculpaba la contradicción que polarizaba a Buenos Aires

y a la Capital de la República Argentina, con el dispar desarrollo del circuito educativo en los Territorios Nacionales y Colonias:

Creo que si el Estado vota millones – y muy bien votados- para dorar de avenidas y jardines a Buenos Aires, y para embellecer aún más a Mar del Plata, puede y debe permitir al Consejo que haga lo necesario para tener las modestas pero buenas escuelas que necesita la República entera (...).

Ojalá, como con alguna ironía lo pide el señor Inspector, mi zarandeado informe traiga la solución del problema, llevando hasta los que legislan, la convicción de la necesidad de facilitar al Consejo los medios de cumplir con esta parte del programa de acción, que todos suscribimos desde el primer momento; y que este cuerpo tome ejemplo de **cómo edifican los salesianos sus escuelas cómodas, sencillas y lindas, y sin grandes gastos** (...) (Rawson de Dellepiane, 1926, pp. 57-58) (el subrayado es de la autora).

Elvira se sentía menoscabada y relegada moralmente ante el desarrollo de los acontecimientos. Junto con la embestida de su informe, se adjuntó el señalamiento, por parte de uno de los funcionarios, de las supuestas faltas cometidas como médica inspectora del distrito escolar IX de la Capital Federal. Esto evidenciaba el malestar provocado por su gira de reconocimiento. Era indudable que su informe había calado hondo en las sensibilidades de la jerarquía masculina del CNE, acorralando a los funcionarios denunciados oportunamente por los vecinos en el cumplimiento de sus deberes.

Pero Elvira no se amilanaba. Continuó con sus acusaciones contra el maestro y director de la Escuela de Astra,¹⁴ debido a que su esposa lo denunció ante el intendente de Gaimán por haberla violentado físicamente. En una época donde la violencia de género en el ámbito familiar de varones a mujeres era concebida como un tema de “índole particular” o de la vida privada, Elvira expuso la cobardía del director denunciado por su consorte:

Y es respecto a este sujeto que dije al inspector Ochoa, debía mandarlo al sitio apartado, para que pudiese ejercitar su valentía contra los riscos, ya que pertenece a la clase de seres –como andan por estos mundos tantos-, muy enérgicos y expeditivos cuando se trata de mujeres (Rawson de Dellepiane, 1926, pp. 94-95).

El 30 de abril de 1926, Elvira renunció ante el Ministro de Justicia e Instrucción Pública que tenía bajo su jurisdicción al CNE, fundamentando su acción en los “inconvenientes múltiples, surgidos en diversas formas, que han esterilizado hasta hoy mis iniciativas”. Un final predecible después de que Elvira hubo de soportar, acorde a sus palabras, a “seres dispuestos a barrerme de su camino”, “(...) que la llevaron a endurecer sus ideales y su propia dignidad (Rawson de Dellepiane, 1926, p. 93).

8. CONSIDERACIONES FINALES

El régimen sostenido por la cultura escolar tenía como punta de lanza la construcción de la hegemonía y de consenso en las comunidades locales a lo largo del país. ¿Cómo se podía, entonces, sostener la legitimidad de la escuela con sus dimensiones materiales y simbólicas si sus mismos representantes alimentaban conductas que pugnaban con las buenas costumbres y los valores pregonados por la institución? ¿Cómo podía edificarse esa legitimidad si las escuelas se asemejaban a los tugurios habitacionales de las grandes urbes, carecían de los servicios básicos o las familias eran refractarias a la educación de sus hijos/as?

La clara y directa narrativa de Elvira Rawson desnudaba estas realidades escolares que alteraban el espíritu de la educación común, ya sea por falta de fiscalización de los inspectores o por favoritismos profesionales entre funcionarios y maestros carentes de idoneidad para el ejercicio de la profesión. En esa dinámica llama la atención que Elvira, como ella señalaba, se sorprendiera de las falencias que encontró en el funcionamiento de las escuelas en los territorios del sur. Desde fines del siglo XIX, los informes de los funcionarios regularmente observaban diversas problemáticas como la ausencia de caminos aptos para el tránsito, la precariedad de los edificios escolares, el ausentismo de los y las niños/as, las capacidades intelectuales y de formación de los docentes o la necesidad de girar más recursos para los servicios educativos.

En efecto, el informe de Elvira no merecía un premio a la novedad, sin embargo, podría ser que su descripción estuviera impregnada por la marginalidad del conocimiento que tenía sobre las realidades educativas. Como atenuante de este desconocimiento, hay que señalar que Elvira recién había sido ungida como vocal a fines de 1925. Su labor como médica inspectora en la Capital Federal podría desconocer el entorno *in situ* de las escuelas radicadas a lo largo de los territorios. Pero este aspecto era solo una de las puntas del ovillo.

Resulta sugestivo que el informe de Chubut fue aprobado por el inspector seccional y alabado en los periódicos *La Prensa* y *La Nación*. A pesar de ello, el clima festivo perdió su efecto inicial tornando los halagos rebosantes en la prohibición de publicar los resultados de su gira. ¿A qué se debía este abrupto cambio de sentidos? Solo podemos hipotetizar que los funcionarios vieron tardíamente el carácter pernicioso del informe, que mostraba las debilidades y falencias acuciantes del sistema educativo allende al modelo capitalino. El problema no radicaba en señalar estos obstáculos, sino que, en términos formales, el análisis compacto y aguerrido culpabilizaba a los funcionarios y actores escolares distribuyendo responsabilidades que atentaban contra la escolarización obligatoria. Fungiendo como vocal, Elvira Rawson dejaba en evidencia lo que podría interpretarse como limitaciones profesionales de los funcionarios que por años estuvieron a cargo de la fiscalización de las escuelas de los territorios. El inmovilismo de la burocracia educativa que sugiere Elvira y, al leer entre líneas, la complicidad implícita para con directores que habrían faltado a las reglas del decoro y la moralidad, arbitraron el entramado de disputas hacia adentro de la repartición. Creemos que las consecuencias directas del informe atrajeron estas miradas incisivas.

El final del libro interpellando al inspector Ochoa sugería la desnaturalización de las relaciones asimétricas de poder basadas en el sexo. La demanda, que buscaba sancionar la violencia doméstica, exponía la personalidad indómita de la vocal. Es posible conjeturar que la mirada de imaginarios patriarcales, cuya raíz sociológica organizaban las formas del trabajo ya señaladas, y las estructuras familiares en las primeras décadas del siglo XX, predisponían a la burocracia educativa masculina a cierta condescendencia con los representantes de la escuela pública en los territorios, frente a determinadas faltas que atentaban contra la normativa. Los “traslados” de los maestros involucrados funcionaban como una vía que distanciaba las funciones de la escuela pública y republicana de las actitudes indignas de los representantes del normalismo. La trayectoria política y militante por el derecho de las mujeres de Elvira no le permitía soslayar este tipo de prácticas y menos silenciar las interpellaciones de los vecinos que manifestaron un rechazo adusto a los maestros cuestionados. Para los funcionarios masculinos, si bien el hecho podía revertir de cierta seriedad, el traslado era la vía elegante para aquietar los escándalos vecinales que podían ser reproducidos en los periódicos locales.

Era indudable que Elvira lastimó sensibilidades profesionales y masculinas, siendo una mujer que había realizado uno de los viajes más arduos de inspección y que, por añadidura, cuestionaba de raíz el funcionamiento del entramado burocrático. Y es que el cuerpo de funcionarios formaba parte de una cultura escolar, en donde el diseño de los libros de textos y los programas pregonaban paradigmas sexistas; donde varones y mujeres debían ser educados en tareas sociales bien definidas, en un currículum oculto de género que esbozaba valoraciones, representaciones y significados que eran transmitidos desde la escuela. En los puestos de las burocracias estatales y en el mercado de trabajo en general se reproducían estos estereotipos, forjados a la luz de los discursos de la diferenciación de la alteridad sexual; pero que marcaban, a su vez, el anhelo de las mujeres que habían logrado las credenciales académicas y que buscaban ingresar al mercado laboral.

AGRADECIMIENTOS

A los y las evaluadores/as anónimos de la revista y a Adriana Valobra por sus certeras y apasionadas observaciones en la construcción del artículo.

FUENTES

Entrevista del autor a Elvira Pastorino Aubry, realizada el 12/04/21.

REFERENCIAS

- Alemandri, P. (1932). *Problemas de la enseñanza argentina*. Buenos Aires: Cabaut y Cía.
- Alemandri, P. (1937). *Moral y deporte*. Buenos Aires: Librería del Colegio.
- Alemandri, P. (1949). *Enunciados y soluciones de problemas de educación*. Buenos Aires: El Ateneo.
- Alliaud, A. (1993). *Los maestros y su historia: los orígenes del magisterio argentino* (Tomo1). Buenos Aires: Centro Editor de América Latina.
- Becerra, M. (2019). Un cuarto propio: relaciones de género, amor y magisterio en la Argentina de inicios del siglo XX. *Propuesta Educativa*, 51, 42-60.
- Bohoslavsky, E. y Soprano, G. (2010) (editores). *Un Estado con rostro humano. Funcionarios e instituciones estatales en Argentina (desde 1880 a la actualidad)*. Buenos Aires: Prometeo.
- Cammarota, A. (2020a). Disputas e intervenciones: Benjamín Martínez, Adolfo Valdez y la sanción del reglamento de la Inspección Médica Escolar en Capital Federal (1907-1909). *Estudios Sociales del Estado*, 6(12), 261-295. Recuperado de <https://www.estudiossocialesdelestado.org/index.php/ese/article/view/187>
- Cammarota, A. (2020b). Nacionalizar y educar: problemas de la Educación Común en los Territorios Nacionales (1890-1940). *Avances del Cesor*, 17(22). Recuperado de <https://ojs.rosario-conicet.gov.ar/index.php/AvancesCesor/article/view/v17n22a02>
- Cammarota, A. (2021). *Malas maestras. Educación, género y conflicto en el sistema escolar argentino*. Buenos Aires: Grupo Editor Universitario.
- Caviglia, S. (2011). *La educación en el Chubut (1810-1916)*. Rawson: Ministerio de Educación de Chubut.
- Consejo Nacional de Educación (1938). *Cincuentenario de la ley 1420, Tomo II. Memoria de las escuelas primarias, 1884-1934*. Buenos Aires: Consejo Nacional de Educación.
- Di Liscia, M. S. y Soprano, G. (2017). Entre espacios grises y aristas brillantes: la categoría de burocracia estatal y el estudio de los sistemas de administración pública en la Argentina. En M. S. Di Liscia y G. Soprano (Eds.), *Burocracias estatales. Problemas, enfoques y estudios de caso en la Argentina (entre fines del siglo XIX y XX)* (pp. 9-41). Rosario: Prohistoria/EdUNLPam.
- El Monitor de la Educación Común (1926). *Resoluciones. Sección Territorios*, 646, 139-140.
- Fiorucci, F. (2014). Maestros para el sistema de educación pública. La fundación de escuelas normales en Argentina (1890-1930). *Revista Mexicana de Historia de la Educación*, 2(3), 25-45. Recuperado de https://ri.conicet.gov.ar/bitstream/handle/11336/35527/CONICET_Digital_Nro.08b2aae6-1c72-4ef2-9c32-1a0596fb631b_A.pdf?sequence=2&isAllowed=y
- Fiorucci, F. (2016). País afeminado, proletario feminista. Mujeres inmorales e incapaces: la feminización del magisterio en disputa (1900-1920). *Anuario de Historia de la Educación*, 17(2), 120-137. Recuperado de <http://ppct.caicyt.gov.ar/index.php/anuario/article/view/9793>
- Gómez Molla, R. (2017). Profesionalización femenina, entre las esferas pública y privada: un recorrido bibliográfico por los estudios sobre profesión, género y familia en la Argentina en el siglo XX. *Descentrada. Revista interdisciplinaria de feminismos y género*, 1(1). Recuperado de http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.7723/pr.7723.pdf
- Gómez Molla, R. (2018). Universitarias Argentinas. Desafíos para contarlas. *Anuario del Instituto de Historia Argentina*, 18(1), 1-22. Recuperado de http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.8838/pr.8838.pdf
- Lionetti, L. (2006). La educación de las mujeres en América Latina: formadoras de ciudadanos. En I. Morant (Dir.), *Historia de las mujeres en España y América Latina*, Tomo 3 (pp. 849-869). Madrid: Cátedra.

- Lorenzo, M. F. (2016). *Que sepa coser, que sepa bordar, que sepa abrir la puerta para ir a la Universidad: las académicas en la Universidad de Buenos Aires en la primera mitad del siglo XX*. Buenos Aires: Eudeba.
- Lucero, J. (1896). Informe del subinspector de Territorios Nacionales, Pampa Central y Río negro. *El Monitor de la Educación Común*, 16(270), 449-459.
- Meneclier, J. (1920). *Estudio sobre la población escolar de la República. 1914-1920*. Buenos Aires: Consejo Nacional de Educación.
- Morgade, G. (1997). La docencia para las mujeres: una alternativa contradictoria en el camino de los saberes legítimos. En G. Morgade (Comp.), *Mujeres en la educación. Género y docencia en Argentina (1870-1930)* (pp. 67-114). Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Nari, M. (2004). *Políticas de maternidad y maternalismo político*. Buenos Aires: Biblos.
- Pateman, Carole (1995). *El contrato sexual*. México: Editorial Anthropos.
- Persello, A. V. (2001). Administración y política en los gobiernos radicales, 1916-1930. *Sociohistórica*, 8, 121-152. Recuperado de http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.2894/pr.2894.pdf
- Pierini, M. de los M. (2009). Iglesia y Estado en los comienzos de la educación en Santa Cruz: los salesianos. En E. Ossanna (Dir.) y D. N. Rozas (Coord.), *Educación en la Patagonia Austral: el rol del Estado. Historia de la Educación en la Patagonia Austral*, t. III (pp. 225-252). Rosario: Prohistoria.
- Pozzio, M. (2012). Análisis de género y estudios sobre profesiones: propuestas y desafíos de un diálogo posible —y alentador—. *Sudamericana. Revista de Ciencias Sociales*, 1, 101-129. Recuperado de <https://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/sudamerica/article/view/160/250>
- Queirolo, G. (2020). *Mujeres que trabajan. Labores femeninas, Estado y sindicatos (Buenos Aires, 1910-1960)*. Buenos Aires: Grupo Editor Universitario.
- Ramacciotti, K. (2020). *Historias de la enfermería en Argentina: pasado y presente de una profesión*. José C. Paz: Edunpaz. Recuperado de <https://edunpaz.unpaz.edu.ar/OMP/index.php/edunpaz/catalog/view/49/60/187-2>
- Ramacciotti, K. y Valobra, A. (2011). Modernas Esculapios: acción política e inserción profesional, 1900-1950. En M. E. Scarzanella y L. Jacinto (compiladoras), *Género y Ciencia: hombres, mujeres e investigación científica en América Latina, siglos XVIII-XX* (pp. 24-51). Madrid: Colección Estudios AHILA de Historia Latinoamericana.
- Rodríguez, L. (2021). Maestros y maestras y la cuestión de género: planes de estudios, salarios y feminización (Argentina, 1870-1914). *Descentrada. Revista interdisciplinaria de feminismos y género*, 5(1), 9-10. <https://doi.org/10.24215/25457284e130>
- Rawson de Dellepiane, E. (1892). *Apuntes sobre higiene de la mujer. Tesis inaugural*. Buenos Aires: Imprenta Pablo Coni e Hijos. Recuperado de http://www.bibliomedicinadigital.fmed.uba.ar/medicina/cgi-bin/library.cgi?a=d&c=tesis&d=Tesis_00903_Higiene_en_la_mujer_Dellepiane_de_Rawson_Elvira_1892
- Rawson de Dellepiane, E. (1926). *Mi actuación en el consejo: iniciativas y proyectos. Consecuencias*. Buenos Aires: Imprenta Juan Perrotti.
- Sagarna, A. (1907). Condición económica, jurídica, intelectual de la mujer: nuevos rumbos y aspiraciones. *El Monitor de la Educación Común*, 419, 313-327.
- Salvatore, R. (2016). Burocracias expertas y exitosas en Argentina: los casos de educación primaria y salud pública (1870-1930). *Estudios Sociales del Estado*, 2(3), 22-64. <https://doi.org/10.35305/ese.v2i3.75>
- Valobra, A. (2008). Feminismo, sufragismo y mujeres en los partidos políticos en la Argentina en la primera mitad del siglo XX. *Amnis. Revue de civilisation contemporaine Europes/Amériques*, 8. <https://doi.org/10.4000/amnis.666>
- Valobra, A. (2018). *Ciudadanía política de las mujeres en Argentina*. Buenos Aires: Grupo Editor Universitario-Universidad Nacional de Mar del Plata.
- Yannoulas, S. (1996). *Educación, ¿una profesión de mujeres? La feminización del normalismo y la docencia (1870-1930)*. Buenos Aires: Kapelusz.

NOTAS

- 1 *La Higiene Escolar* publicó 13 números entre 1906-1909. Su director fue Benjamín Martínez, médico egresado de la Facultad de Medicina de la UBA en el año 1888. El conflicto en el CME trajo como resultado la modificación del Reglamento de la Inspección Médica Escolar (Cammarota, 2020a).
- 2 A mediados de 1960, la titulación femenina se triplicó con respecto a principios del siglo XX en grupos de carreras como Farmacia, Bioquímica, Odontología, Derecho, Filosofía, Ciencias de la Educación, Arquitectura, Agronomía y Veterinaria, entre otras (Gómez Molla, 2018, p. 8).
- 3 Nos referimos a las vocalías, inspecciones y presidencia del CNE.
- 4 La elección de Elvira de estudiar en la universidad, un ámbito netamente masculino, conllevó una disputa con sus progenitores. Su padre le retiró por un tiempo todo apoyo material. Entrevista del autor a Elvira Pastorino Aubry (nieta de Elvira Rawson), 12 de abril de 2021.
- 5 A juzgar por la entrevista realizada a su nieta, Elvira Pastorino Aubry (12/04/21), la elección tuvo una meta solapada. Elvira era sobrina del reconocido médico Guillermo Rawson, uno de los impulsores de la colonización galesa en el sur bajo la presidencia de Julio Roca (1880-1886), quien negoció con la Comisión de Inmigración de Liverpool un acuerdo que reconocía el asentamiento de los inmigrantes galeses en la Patagonia. Lo cierto es que la comunidad habría bajado la bandera argentina y subido la galesa como protesta frente a los saqueos producidos por bandoleros que asolaban los territorios patagónicos. Así, a la labor de inspección de la vocal y su ascendiente en la comunidad galesa gracias al reconocimiento tributado a su tío, se sumaba su carácter diplomático con miras a apaciguar los ánimos de la comunidad que se sentía abandonada por el gobierno central.
- 6 Así, vale la pena reseñar someramente las realidades escolares visualizadas por Elvira. El viaje inició en ferrocarril desde Buenos Aires hasta el kilómetro 554 (Río Negro), visitando las escuelas N° 1, n°2 y N° 42; en Viedma; la N° 6 y la N° 23 de San Antonio; la N° 15, de Valcheta; la N° 49, de los Menucos; la N° 4 de Maquinchao; la N° 17, de Ingeniero Jacobacci y la de Comallo. Luego, se trasladó a San Antonio Oeste y de allí, en automóvil, en camino a Puerto Madryn para visitar la escuela N° 27. Se instaló en Trelew, donde permaneció seis días, gracias a la gentileza del Club Social de esa región, en el único “cómodo alojamiento que he tenido en todo el viaje” (Rawson, 1926, p. 11). En Trelew, fiscalizó la escuela N° 5, el Colegio Nacional y la escuela de las Hermanas Salesianas; la N° 58, de Dolavon, la N° 3; de Casa Blanca; la N° 1, de Rawson, y las escuelas salesianas, tanto de niñas como de varones; la N° 34, de Gaiman, y la inglesa de la misma localidad; la N° 21, de Drofa-Gabets; la N° 39, de Brin-Cuwn; la N° 46, de Batesta; y la N° 13, de Drofa-Dulog. El 14 abordó el ferrocarril de Chubut a Puerto Madryn, para tomar el vapor que le permitió recorrer la costa hasta Punta Arenas. Visitó las escuelas N° 2, la N° 24, y la N°50 en Comodoro Rivadavia; la N° 37, en Astra; la N° 4, en Puerto San Julián, y la N° 5, en Puerto Deseado; la N° 2, Santa Cruz, las salesianas de niñas y varones. Arribando a la sierra y en un viaje de catorce leguas en automóvil, fiscalizó la escuela N° 6, de Paso Ibañez; en Río Gallegos inspeccionó la N° 1, el Colegio Nacional y la escuela de los salesianos.
- 7 Entrevista del autor a Elvira Pastorino Aubry, 12 de abril de 2021.
- 8 El feminismo y la lucha política por el sufragio de las mujeres creció en este periodo vinculado con la militancia femenina dentro del Partido Radical y el Partido Socialista, así como el libre pensamiento (Valobra, 2008; 2018).
- 9 Treorky es una zona rural del valle inferior del río Chubut, ubicado al este de Gaimán y al oeste de Trelew en la provincia de Chubut.
- 10 Por ejemplo, en el año 1896, un subinspector de Territorios Nacionales, en su visita por la Pampa Central y Río Negro, señalaba que casi todas las escuelas estaban dirigidas por “maestros incompetentes” o “escasa preparación pedagógica” e instaladas en malos locales (Lucero, 1896). Problemáticas del mismo calibre se repitieron en las primeras décadas del siglo XX.
- 11 Nota firmada por el presidente de la Sociedad, Hugo Griffinz, 11 de febrero de 1926, Citado en Rawson de Dellepiane, 1926, pp. 24-25.
- 12 Allí exponía que la inferioridad femenina en asuntos legales era una violación a los modernos preceptos científicos. Los códigos y las leyes, para Sagarna, estaban plagados de vetustas estructuras que debían modificarse. Tanto la mujer como el hombre se hallaban en igualdad de condiciones para recibir educación universitaria (Sagarna, 1907, pp. 325-327).
- 13 Preocupado por la cuestión educativa, el inspector dejó plasmadas sus ideas en varias publicaciones (Alemandri, 1932, 1937, 1949). Aficionado al deporte, fue secretario de la primera delegación Olímpica Argentina en las Olimpiadas Mundiales realizadas en París, en 1924. En 1957, fue integrante de la Comisión Redactora del Estatuto del Docente.
- 14 Astra está localizada en la zona norte del municipio de Comodoro Rivadavia (Chubut). Fue fundada por el Sindicato Petrolífero Asta Argentina a principios del siglo XX.