

Masculinidades en la “Escuela de agricultura y ganadería «María Cruz y Manuel L. Inchausti »” (1934-1976)

Masculinities at the “Escuela de agricultura y ganadería «María Cruz y Manuel L. Inchausti»” (1934-1976)

Pablo Kopelovich

kopelovichp@gmail.com

ORCID: 0000-0003-3708-9881

Resumen

Analizamos las cuatro primeras décadas de la historia de la escuela Inchausti, abarcando el período que va desde su creación en el año 1934 hasta el inicio de la última dictadura cívico-militar en 1976. Se trata de una institución de educación en agricultura y ganadería ubicada en la provincia de Buenos Aires. Estaba destinada casi exclusivamente a varones, dependía de la Universidad Nacional de La Plata y contaba con un sistema de internado. Damos cuenta de sus diferentes planes de estudio, orientaciones, autoridades y principales cambios acaecidos y nos centramos especialmente en el modo en el que se construyeron masculinidades. Nos preguntamos por las características que debían tener las mismas y por las principales prácticas que contribuyeron en esa construcción. Adoptamos una perspectiva de género, anclada en una mirada interseccional, partiendo de la idea de que las instituciones educativas son centrales a la hora de formar varones con diferentes características. Desde una metodología cualitativa, analizamos numerosas y variadas fuentes escritas, complementadas con fuentes orales de exestudiantes de los últimos años considerados y con producciones de distintos autores/as. Construimos una serie de períodos a partir de los principales cambios ocurridos en el contexto regional, nacional y de la Universidad. Mostramos cómo la escuela pretendió diferenciarse de otra institución de agricultura dependiente de la Universidad que había sido disuelta en 1928, por lo que propuso una educación orientada al trabajo “a pie de obra” (lo que con el paso

Abstract

We analyze the first four decades of the history of the Inchausti School, covering the period from its creation in 1934 to the beginning of the last civil-military dictatorship in 1976. This agricultural and livestock education institution was located in the province of Buenos Aires. It was almost exclusively for boys, was affiliated with the National University of La Plata, and offered a boarding school system. We describe its different curricula, orientations, authorities, and major changes, focusing especially on how masculinities were constructed. We examine the characteristics these masculinities should have and the main practices that contributed to this construction. We adopt a gender perspective, anchored in an intersectional perspective, based on the idea that educational institutions are central to educating boys with different characteristics. Using a qualitative methodology, we analyzed numerous and varied written sources, complemented by oral sources from former students from the last few years considered and productions by various authors. We construct a series of periods based on the major changes that occurred in the regional, national, and university contexts. We show how the school sought to differentiate itself from another agricultural institution dependent on the university, which had been dissolved in 1928, and thus proposed an education oriented toward “on-site” work (which diminished over the years) and was linked to the regional reality. Thus, it was linked, at least in part, to the Fresquista and Peronist proposals that had been in force since 1936 and 1946, respectively. Regarding

de los años fue disminuyendo) y que se vinculó a la realidad regional. Así, se ligó, al menos en parte, a las propuestas fresquistas y peronistas vigentes desde 1936 y 1946, respectivamente. Con respecto a la última postura, también se halló cierta simpatía que, luego de 1955 fue evitada desde la UNLP. Interpretamos que la institución pretendió formar varones competentes, aptos, capacitados, prácticos, disciplinados, pero también autorregulados, heterosexuales, trabajadores, aseados, respetuosos de la jerarquía, con vocación y austeros.

Palabras clave: Escuela Inchausti-Educación técnica- historia- Universidad Nacional de La Plata-masculinidades.

the latter position, a certain sympathy was also found, which, after 1955, was avoided by the UNLP. We interpret that the institution sought to produce competent, capable, practical, disciplined, but also self-regulated, heterosexual, hardworking, clean, respectful of hierarchy, dedicated, and austere men.

Keywords: Inchausti School- Technical education- history- National University of La Plata- masculinities.

Introducción

Este artículo pretende realizar un abordaje general de la historia de la Escuela de Agricultura y Ganadería «María Cruz y Manuel L. Inchausti» desde su creación en el año 1934 hasta 1976. Se trata de una institución agro técnica dependiente de la Universidad Nacional de La Plata (UNLP), ubicada en el partido de 25 de mayo (provincia de Buenos Aires), que tuvo la particularidad de ser hasta el año 2017 casi exclusivamente de varones. Esta escuela contaba (y cuenta) con una residencia estudiantil por lo que sus alumnos vivían gran parte de la semana allí. Ello generaba que la misma se convirtiera en un espacio de socialización, de actividades extraescolares, de formación de identidades, de estilos de vida (Saraví, 2015 citado en Di Piero, 2022).

Buscamos analizar la vida de esta emblemática institución estableciendo vínculos con las condiciones sociales, educativas, políticas, económicas de la UNLP, la región y del país, desde su creación hasta el inicio de la última dictadura cívico-militar. Nos proponemos dar cuenta de sus antecedentes, sus diferentes planes de estudio, sus autoridades, la vida cotidiana en la misma y los principales cambios acaecidos, entre otras cuestiones. En ese marco, ponemos el foco en el tipo de masculinidades que la institución pretendió formar y cómo llevó a cabo ese proceso. Para ello, nos interrogamos: ¿Qué clase de varones buscaba construir y qué clase pretendía evitar? ¿De qué modo se llevaba a cabo esta producción de masculinidad? ¿Cuáles

fueron las prácticas que intervinieron de forma protagónica en ese proceso? ¿Cómo y por qué cambiaron en Inchausti los mandatos de la masculinidad a lo largo del período estudiado?

Para llevar a cabo nuestro propósito, adoptamos una perspectiva de género, adhiriendo a estudiar las masculinidades desde los enfoques y análisis feministas (Zabalgoitia Herrera, 2021) con el fin de considerar cuestiones identitarias en el marco de relaciones de poder y dominación. Entendemos al género como un dispositivo de poder, como el aparato mediante el cual tienen lugar la producción, la naturalización y la normalización de lo masculino y lo femenino (Butler, 2018). La masculinidad, en tanto dispositivo de poder, es entendida como un conjunto de discursos y prácticas a través de los cuales es socializada la mayoría de los varones cisgénero bajo la idea de que los tiempos, cuerpos, energías y capacidades de las mujeres deberían estar a disposición de los varones cisheterosexuales (Fabbri, 2021). Las posiciones que adoptan las masculinidades –variadas expresiones que reclaman la masculinidad para sí misma- no solo tienen una dimensión intergénero (entre hombres, mujeres y otras identidades sexo-genéricas), sino también intragénero (entre hombres). Ambas dimensiones se configuran siempre de manera contextual y múltiple, y están atravesadas por diversas estructuras de desigualdad. Así, adherimos también a un enfoque interseccional (Viveros Vigoya, 2018) que implica

considerar las masculinidades en interrelación con la clase social, la etnia, la edad, la orientación sexual, la religión, el lugar de procedencia, entre otras cosas. Además, adscribimos a un abordaje relacional que implica considerar la situación y educación de los varones en comparación con la de las mujeres, y viceversa. En este contexto, las instituciones escolares han cumplido y cumplen un papel central en la construcción de masculinidades fomentando modos correctos e incorrectos de ser varón (Serra, 2021). La escuela, al formar parte de la socialización (en este caso, diferencial) del hombre, contribuye a formar una pedagogía viril (Serra, 2021) posible de ser desafiada que, muchas veces, transmite ideales como la grandeza, la superioridad y la autosuficiencia.

La lógica del presente proyecto es cualitativa y se ubica en el paradigma interpretativo (Vasilachis de Gialdino, 2006) o comprensivo-hermenéutico. Proponemos el análisis de un caso único, no estando el interés del trabajo sólo en el caso en sí mismo, sino en el hecho de movilizar un problema conceptual más amplio y general que puede contribuir a comprender el modo en que se educaron los varones de ámbitos rurales en colegios estatales diferenciados (o mayoritariamente de varones) de la provincia de Buenos Aires, que contaban con residencias para dormir. La selección del caso es intencionada en función de intereses temáticos y conceptuales, por tratarse de una de las últimas escuelas estatales bonaerenses e, incluso, del país en adoptar la coeducación¹.

En esa línea, indagamos en numerosas y variadas fuentes escritas como planes, programas, expedientes de la UNLP, memorias de los directivos, documentos y libros conmemorativos. De esos documentos escritos nos interesaron las menciones a las autoridades, los saberes a enseñar y el modo de transmitir los mismos, así como los recursos materiales y humanos con los que se contaba y las características que adquirirían los espacios, entre otras cuestiones. Por el hecho de adoptar una perspectiva de género, nos centramos especialmente en las alusiones a los modos de ser fomentados para los estudiantes (todos varones hasta 1970) y al rol ocupado en la institución por mujeres y hombres.

Consideramos un conjunto de seis entrevistas realizadas a ex estudiantes que asistieron a la escuela hacia el final del período construido (entre 1965

y 1976). Las mismas fueron efectuadas entre los años 2022 y 2024 e indagaron sobre la vida cotidiana de los egresados en términos de experiencias en la institución en relación con los vínculos con el grupo, los saberes aprendidos, la práctica deportiva, la vestimenta y los espacios utilizados, entre otras cuestiones. Asimismo, nos valemos de fuentes secundarias que realizan algunas menciones en torno a la vida de la institución que nos compete. De este modo, dialogamos con las pocas producciones académicas que aluden a esta escuela, entre las que se destaca la tesis doctoral de Talía Gutiérrez (2005). Precisamente, en la vacancia en el abordaje de esta institución, emblemática de la región y perteneciente a una de las más antiguas e importantes Universidades argentinas, radica parte de la relevancia de la indagación que proponemos. Además, entendemos que tiene valor este tipo de abordajes porque permiten dar cuenta del modo en el que fueron educados los varones a lo largo del siglo XX y en el inicio del siguiente en una institución de educación técnica que, muy probablemente, sea la última institución estatal en adoptar la educación mixta (2017). En términos formales, las disposiciones de la institución permitían el ingreso de mujeres, pero en la práctica esa apertura fue prácticamente inexistente debido a que sólo había una residencia para varones. Por una cuestión de extensión, en este artículo nos encargamos de analizar las primeras décadas de la institución, yendo de los años 1934 a 1976, reservando una futura producción para el lapso posterior.

En la historia de la educación argentina, por tratarse de procesos de desigualdad, discriminación y exclusión, se ha estudiado en mayor medida la educación de las mujeres que la de los varones, por estimar a estos últimos como sujeto sin género. En ese marco, una serie de investigaciones han indagado en la historia de escuelas de enseñanza media para varones dependientes de las más antiguas Universidades Nacionales de Argentina, pero sin adoptar una perspectiva de género (Méndez, 2013; Pineau, 2021).

Por otro lado, Plencovich (2013) llevó a cabo la historia de la educación agropecuaria en el sistema educativo argentino que, a su entender, constituyó una deriva al quedar por fuera del sistema educativo por casi un siglo. Gutiérrez (2019) también indagó en diferentes tópicos ligados a las es-

cuelas agrarias en diferentes momentos del siglo XX e inicios del siglo XXI, centrándose en ocasiones en la educación de las mujeres en esos ámbitos. Jorge Navarro (2012) plantea que la educación agropecuaria en Argentina, que tiene sus primeros antecedentes en el siglo XIX, va a experimentar su mayor desarrollo en la primera mitad del XX. Así, explica, que en sus distintos formatos este tipo de educación fue impartida tanto en el nivel secundario como en el superior, convirtiéndose en una modalidad con características particulares dentro del sistema educativo, y mostrando diferentes matices y orientaciones en sus distintas etapas de crecimiento.

Asimismo, encontramos que para el caso argentino, y en clave histórica, Carrizo (2009) analizó la construcción de masculinidades en un colegio técnico salesiano de Comodoro Rivadavia, durante la primera mitad del siglo XX, considerando que los colegios profesionales eran territorios donde los “varones” se convertían en “hombres”, produciendo y reproduciendo modelos de conducta entre miembros de un mismo género. A su vez, Moretti (2017) indagó en la moral transmitida en los colegios salesianos con internado en Córdoba (Argentina) entre 1905 y 1935, centrándose en la actitud asumida por los niños y jóvenes frente a las regulaciones morales impuestas a través de determinadas prácticas, discursos y configuraciones espaciales del internado (que incluía el ámbito de la sexualidad de los varones).

Lo que sigue del texto se organiza en una serie de apartados que recorre de modo cronológico la historia de la institución centrándose, como se adelantó, en las masculinidades que la institución pretendía formar. Así, se construyeron con intención analítica un conjunto de períodos creados a partir de los principales cambios ocurridos en la institución y en el contexto argentino y regional.

Desarrollo

Antecedentes y creación (1897-1934)

En el año 1872 en Lavallol (Lomás de Zamora, provincia de Buenos Aires) se creó el Instituto agrícola Santa Catalina, la primera escuela de formación especializada en agronomía en la Argentina. Junto a ella, en 1897, comenzó a funcionar la histórica escuela práctica de agricultura de Santa Catalina, dependiente del Ministerio de Obras Públicas de la provincia de Buenos Aires, que posteriormente quedó bajo la órbita de la Universidad de La Plata (que era provincial e iba a

nacionalizarse en 1905). El mencionado instituto fue transformado en la Facultad de Agronomía y Veterinaria sobre la base de una ley del Congreso de la provincia de Buenos Aires en el año 1889, a la vez que el Poder Ejecutivo provincial dispuso su traslado a la ciudad de La Plata, en la que está asentada desde 1890².

Para asistir a la escuela práctica de agricultura de Santa Catalina se requería el sexto grado aprobado, y se cursaba en carácter tanto de alumnos externos como de pensionistas (Gutiérrez, 2005). Como afirma Gutiérrez (2005), pese a que en el censo escolar de 1909 se la equiparaba a las escuelas especiales del Ministerio de Agricultura de la Nación, el Plan de estudios de Santa Catalina no era idéntico al de aquellas ya que contenía un mayor porcentaje de materias de cultura general, con una duración de la carrera de 3 años y medio (ampliada en 1913 a cuatro). La enseñanza en este establecimiento fue tildada en muchas ocasiones como de enciclopedista debido a la cantidad de asignaturas que comprendía, ya que en 1912 se propuso un nuevo plan que incluía en su formación académica asignaturas como Historia, Instrucción cívica, Francés, Literatura, Filosofía e Idioma Nacional.

La preparación allí exigía también una estadía de seis meses en la escuela en la búsqueda de aplicar los conocimientos adquiridos. El título otorgado una vez cumplido este requisito era el de “Perito agrícola ganadero”. En términos de asistencia de alumnos, la inscripción había ido en ascenso hasta 1908 (llegando al número de 110), manteniéndose estable la década siguiente, e incluso en ocasiones disminuyendo hasta 1917. El número de egresados era variable, oscilando entre la decena y más de 40 alumnos en este período, lo que significa que solamente entre el 10 y el 40% terminaba la formación (Gutiérrez, 2005).

Según Gutiérrez, la escuela Santa Catalina, dependiente de la UNLP, fue teatro de disputas entre distintas fracciones de poder académico, por lo que fue afectada por una fuerte crisis y por la rivalidad de influencias entre los integrantes del Consejo superior de la UNLP. Pasó por distintas adversidades, que incluyeron una intervención administrativa en 1919, adjudicadas a “deficiencias en la prestación del servicio educativo”. Se le reprochaba una supuesta “falta de practicidad” de la enseñanza aduciendo que había dejado de lado el aspecto profesional y práctico para crear una especie de bachillerato agrícola, preparando a los

alumnos más para los estudios agronómicos que para el oficio, lo cual se consideraba totalmente inadecuado. De este modo, se estimaba que lo apropiado era que la enseñanza no fuera mucho más allá que lo puramente práctico, y que el egresado se asentara en el campo en una explotación privada y así detener su aspiración a estudios superiores o al empleo administrativo (Gutiérrez, 2005). No obstante, esa mirada se enfrentaba a la de otros sectores intelectuales ligados a la UNLP que abogaban por una formación más humanista y enciclopédica de lo que debía ser el capital cultural de un egresado del nivel medio de educación, aunque un establecimiento de este tipo no entraba de forma absoluta en esa categoría reservada en ese momento a los colegios nacionales, por ser una institución técnica agraria. Ambas posturas se enfrentaban y perjudicaban la acción de la escuela. Finalmente, en ese contexto conflictivo caracterizado por opiniones enfrentadas, en 1928, el Consejo Superior de la Universidad decidió su disolución, convirtiéndola en Instituto Fitotécnico y Campo de Experimentación para los alumnos universitarios.

Entonces, el 3 de junio de 1931, en reunión del Consejo Superior de la UNLP presidida por el Dr. Ricardo Levene, se ordenó la creación de una Escuela Práctica de Agricultura y Ganadería “María Cruz y Manuel L. Inchausti”. El Consejo Superior también decidió crear una comisión especial conformada por el presidente y los consejeros Ingeniero Agrónomo César Ferrari y el doctor Francisco Ubach, para la preparación del plan de estudios, reglamento, etc. Ubach fue posteriormente reemplazado por Carlos J. B. Teobaldo. Entonces, se designaron para el año 1934 la suma de 48.520 pesos moneda nacional al año, que se elevó a 54.000 para 1935 (Levene, 1936). En ese marco, fue fundada la escuela el 7 de abril de 1934, presentando un sistema de internado. A la inauguración asistieron el Ministro de Justicia e Instrucción Pública de la Nación y el gobernador de la Provincia de Buenos Aires, lo que mostraría la trascendencia de este hecho para la zona. A su vez, asistió un número importante de agricultores de la zona (Boletín UNLP, 1934), lo que marcaría desde el inicio el vínculo estrecho con la región y la comunidad, un rasgo que se acentuará con el paso de las décadas.

La escuela se ubica en el partido de 25 de mayo,

a 11 km de la estación Valdés y a 8 km de Morea, partido de 9 de julio. Se creó a partir de un importante legado de la Señorita María Cruz Inchausti³. En su testamento de 1927, donó a la UNLP 4.724⁴ hectáreas de su campo para que se creara una “Escuela Práctica de Agricultura y Ganadería”, que llevará su nombre y el de su hermano, y se destinará a instrucción completamente gratuita con preferencia a jóvenes que carezcan de medios para costear sus estudios. Además, planteó que una parte de esa donación se destinara a financiar la escuela a crear.

Levene (1936), presidente de la UNLP en dos ocasiones (1930-1931, 1932-1935), entiende a éste como el primer legado de importancia para una universidad argentina y a la creación de la escuela rural gratuita como un acontecimiento importante para la cultura de la patria, teniendo una significación moral.

Casualmente, en la localidad cercana de Carlos Casares, a solo 48 kilómetros de allí, doña Concepción Unzué viuda de Casares (hijo del gobernador de la provincia de Buenos Aires) en el año 1925 había realizado una donación de una serie de hectáreas para la creación de la “Escuela Agrotécnica Salesiana del Valle” (Reinke, 2023)⁵. Esa institución, que en los años 80 será destinataria de una nueva donación, recibía numerosos niños y jóvenes, en ocasiones huérfanos. Las escuelas Salesianas agrotécnicas en Argentina se concentran fundamentalmente en la Región Pampeana, existiendo tres colegios en la provincia de Buenos Aires, dos en Santa Fe y una en Córdoba. Asimismo, cuenta con uno en Misiones, uno en Mendoza y otro en Tierra del Fuego (Miras y Camusso, 2019).

Quizás María Cruz Inchausti se basara en esta obra solidaria (y buscara una competencia para la misma) para crear su versión de una escuela agrotécnica. A diferencia de la salesiana, esta nueva institución sería laica, estatal y gratuita (para jóvenes sin recursos), dependiente de una novel Universidad nacional. Al respecto, las numerosas personas consultadas indicaron que a lo largo del siglo XX la Escuela Salesiana de Del Valle funcionó como la otredad de Inchausti. Es decir, se construía y afirmaba la propia identidad colectiva, incluyendo la sexo-genérica, a partir de depositar en la otra escuela una serie de caracte-

rísticas reales o ficticias a evitar o mejorar.

Con respecto al sistema de residencia de Inchausti, en la UNLP habían existido ya dos experiencias de internados educativos, el de Santa Catalina y el del Colegio Nacional, que entendemos como antecedentes. Santa Catalina podía recibir alrededor de 100 internos (contra unos 50 como máximo que podían recibir las escuelas provinciales), que llegaban de distintas partes del país, siendo el 40% de la Provincia de Buenos Aires (Gutiérrez, 2005). Del internado del Colegio Nacional nos interesa destacar que existieron entre 1910 y 1920, y se trataba de un espacio homosocial masculino, basado en la Pedagogía de la Escuela Nueva. Allí se fomentaba la formación de la responsabilidad y del carácter, en el afán de producir hombres fuertes y sanos (Kopelovich, 2020). A su vez, se hacía hincapié en una educación moral, ligada a la educación de las emociones y las sensibilidades, transmitiendo valores de clase como el honor y la caballerosidad. A diferencia del de Inchausti, esa residencia era una institución lujosa ubicada en el bosque platense, no muy alejada del centro de la capital bonaerense que alojaba a unos 100 internos. De hecho, fue identificada por el movimiento Reformista como el símbolo de una universidad de privilegio, por ser onerosa y aplicada solo a un selecto grupo de estudiantes secundarios (Gentile y Vallejo, 1999).

La Escuela Inchausti, desde su surgimiento y por mucho tiempo, pese a ser en lo formal mixta, recibió exclusivamente varones, representando lo que podría denominarse una educación segregada por sexo. Más allá de un breve período entre 1898 y 1909 en el que fue mixto, el Colegio Nacional de La Plata (incorporado en 1905 a la UNLP) también recibía de forma exclusiva varones. En 1907, para sacar a las alumnas de esa institución, se creó el Colegio Secundario de Señoritas, que a lo largo de su historia contó con menos presupuesto y menos recursos materiales. Ambos colegios se hicieron mixtos en el año 1960.

Los primeros pasos

Lo que atañe a los comienzos de la escuela que nos compete, siguiendo nuevamente a Gutiérrez (2005), habrían estado signados por la preocupación por parte de la institución de diferenciarse de la escuela que entendemos como

su antecesora. Por ello, sus principios básicos de enseñanza eran similares a los de las escuelas prácticas, o sea, aprendizaje casi exclusivamente a pie de obra e internado tutorial, con un pequeño salario para los estudiantes, en base a los resultados de la producción. De este modo, con una formación mínima en cultura general, deliberadamente trató de diferenciarse de Santa Catalina (caracterizada como enciclopedista), prevención que habría marcado la historia de la escuela durante los primeros 20 años. Más allá de ser universitaria, esta escuela no debía convertirse en una antesala de estudios superiores, sino conservar su carácter práctico destinándose los egresados directamente a la producción (Gutiérrez, 2005). Los varones, de esta manera, eran formados para una labor práctica, corporal, en detrimento de lo intelectual, reservado quizás para los jóvenes de la ciudad (como sucedía en la misma UNLP con los estudiantes del CN). El hecho de que los estudiantes recibieran un pequeño sueldo daría cuenta de que se los consideraba en tanto peones de campo a la vez que mostraría una necesidad económica de su parte, en línea con las intenciones de María Cruz Inchausti. Volveremos sobre esta cuestión.

Como explica Gutiérrez (2015), desde sus inicios, la educación agropecuaria argentina se vio atravesada por el dilema de impartir saberes agrarios y conducir los establecimientos como una “explotación en marcha”, preparando a los alumnos para el trabajo productivo, o dotar al estudiantado de conocimientos generales, capacitándolos para proseguir otros estudios, sin mostrarse necesariamente como un emprendimiento productivo. Sólo en ocasiones pudieron verse estas dos posturas como complementarias. La búsqueda de “practicidad” parece confirmarla su primer Director en un discurso llevado a cabo al inaugurarse la escuela: “La escuela Inchausti incorpora una variante fundamental: la enseñanza enciclopédica teorizadora —made in Europa— que tanto mal ha hecho a la enseñanza agrícola argentina desaparece aquí para siempre” (Vidal, 1934, p. 3). Como veremos a lo largo de las décadas abordadas, en línea con lo acontecido en la región con otros colegios de varones, las principales autoridades de la escuela serán solo hombres, predominando probablemente una mirada androcéntrica sobre la educación y la vida en el campo.

La idea de superar una visión enciclopedista

en pos de proponer una educación integral que incluyera lo físico, lo moral y lo intelectual, estaba en línea con la política del gobernador de la provincia de Buenos Aires Manuel Fresco, que la plasmaría en su reforma educativa —ideada por el ministro Roberto Noble— llevada a cabo en 1937. Esa modificación en la orientación de la educación bonaerense partió del diagnóstico de un excesivo intelectualismo, verbalismo y enciclopedismo, y la carencia de valores morales y patrióticos que guíen la acción escolar (Pineau, 1999). La escuela, pese a no depender del estado provincial, habría seguido la orientación fomentada en la región.

El director de Inchausti en ese mismo discurso destacaba positivamente que la escuela se basaba en la realidad del campo y no en una pequeña simulación de la misma, indicando que la institución constituye una perfecta organización agrícola-ganadera-industrial. Explicaba que no necesitaba para la enseñanza recurrir al cultivo reducido sino que le podía dar a los estudiantes sentido exacto de la realidad rural (Vidal, 1934).

La búsqueda de priorizar una orientación “práctica” habría seguido vigente los años posteriores, lo que se plasma en apreciaciones como la siguiente, vertidas desde la UNLP:

Dado el carácter de la enseñanza que la Escuela debe impartir, se prestó preferente atención a los estudios prácticos, cuya labor quedó complementada para los alumnos de 3er. año, con excursiones de estudio a establecimientos agrícolas-ganaderos, criaderos, molinos harineros, trenes semilleros, visitas a zonas de producción frutícola, centros comerciales, frigoríficos, mercados a término, etc. (UNLP, 1937, p. 3).

En esa misma línea, como planteamos en otro lugar (Kopelovich, 2023), en la escuela primaria “Joaquín V. González” (inaugurada en 1907), dependiente de la UNLP, diferentes directores explicaron que se seguían las modernas orientaciones pedagógicas, adaptadas a la psicología infantil, vinculadas a los “centros de interés”, propias del movimiento de la Escuela Activa. Por caso, se planteaba que, en los grados infantiles, ocupaban un lugar preferente el modelado, el dibujo y el canto; sucediendo lo propio para los grados elementales con la huerta y el jardín. A su vez, se le daba prioridad a la carpintería, la tipografía

y la Educación Física para los grados superiores (Rascio, 1935).

Como se indicó, el primer director de Inchausti fue Juan José Vidal, un Ingeniero agrónomo egresado de la UNLP, que había presentado en 1923 una tesis que versaba precisamente sobre la educación agrícola. Se mantuvo en su puesto hasta 1937, siendo reemplazado por Julio Salice Irigoyen (hasta 1947), ingeniero agrónomo también egresado de esa casa de estudios. Levene (1936) menciona entre los primeros docentes a Andrés Ringuelet, Alcibíades Robiani y al veterinario Luis Antonio Mascías (egresados de la UNLP), lo que aboga la idea de que se trataba de un espacio total o mayoritariamente homosocial. Es decir, los varones se habrían hecho hombres entre hombres. Por la presencia de esos egresados, el presidente de la UNLP entiende que esta fundación adquiere carácter trascendental y compromete el honor y la dedicación de los hijos de la UNLP.

Levene reitera, también, que los alumnos serán aprendices y que su trabajo será recompensado con pequeños salarios y retribuciones, entregados mensualmente. Indica, además, que gozarán de un porcentaje en las ganancias líquidas de la explotación, lo que mostraría cómo —al menos en parte— los estudiantes eran considerados como una especie de peones de campo.

La escuela, bajo esas circunstancias, se caracterizó por otorgar, hasta el año 1945, el “Certificado de Capacitación en trabajos agrícolas-ganaderos” (Cabassi, 1984) o “Certificado de Competencia” (Gutiérrez, 2005), ofreciendo una educación de 3 años de duración.

Su orientación práctica se puede apreciar en el siguiente plan de estudios vigente entre los años 1936 y 1949:

1er año: Idioma Nacional, Historia, Aritmética y Geometría, Prácticas ganaderas, Práctica agrícola.

2do año: Instrucción Cívica, Geografía, Zoología, Botánica, Trabajos Prácticos.

3er año: Zootecnia, Administración rural, Cultivos forrajeros, Ganadería, Veterinaria y Prácticas ganaderas o Agricultura y Prácticas agrícolas (Registro de alumnos, 1934-1970; en Gutiérrez, 2005).

El colegio se inauguró con 17 alumnos,

promediando solo los 12.5 ingresantes entre 1934 y 1943 y egresando los primeros 4 estudiantes en 1936. A su vez, entre ese año y 1943 la institución rondó la baja cifra de 6.25 graduados (Registro de alumnos 1934-1970; en Gutiérrez, 2005). A modo de comparación, hacia 1934, mientras el Colegio Nacional contaba con 1.100 estudiantes, el Colegio Secundario de Señoritas tenía cerca de 400 alumnas. En este marco, la escuela que nos compete habría ofrecido una educación un tanto más personalizada.

Este primer período fue un momento en el que la deserción fue muy considerable, por lo que no todos llegaban a cursar el tercer año de estudios. Ello se debió especialmente a la necesidad de los estudiantes de volver a trabajar con sus padres, a la falta de adaptación al internado o las características del plan de estudios, pases a otras escuelas, expulsión por “faltas graves” o incluso una fuga del establecimiento. Ello podría deberse también a lo alejada que estaba la escuela de los centros poblados y a la propuesta de un plan de estudios menos integral que el de su predecesora Santa Catalina (Gutiérrez, 2005).

Por otro lado, pese a que la escuela fue pensada para tener la capacidad de autosustentarse, se afirmaba que cuando las secciones o subsecciones arrojen déficit durante dos años consecutivos, el consejo superior resolverá sobre su subsistencia tomando la opinión del director (Pauluchi Liceaga, 2024).

Ya desde sus inicios, en línea con lo predominante en la época, la escuela Inchausti habría mostrado cierta adhesión a la heteronormatividad, es decir, a la visión que piensa a la heterosexualidad como la única opción válida. En ese sentido, en un reglamento creado previamente a la fundación de la institución se planteaba:

Los egresados de la Escuela María Cruz y Manuel L. Inchausti, mayores de edad y casados, tendrán preferencia de parte de la Universidad y en igualdad de condiciones en cuanto a garantías, para la adjudicación de lotes o arrendamiento en el campo Santa Úrsula, donde podrán formarse colonias granjeras modelos, similares a la explotación que les sirviera de aprendizaje (Boletín de la UNLP, 1931, p. 3).

Por otro lado, en esos años, la escuela ofrecía a los estudiantes dos orientaciones posibles: ganadería

y agricultura (UNLP, 1937).

Hacia 1938, se plantea que aconsejan al presidente de la UNLP en los asuntos relativos a la escuela los siguientes profesionales: Doctor Eduardo Blomberg, Ingeniero Santiago Boaglio, Doctor Víctor M. Arroyo y el Ingeniero Santos Soriano (reemplazado en ocasiones por el ingeniero Juan B. Marchionatto). La composición de ese grupo de asesores indicaría que desde la UNLP la preocupación estaba más centrada en la explotación o enseñanza agrícola que en la educación general.

Por otro lado, lo que abogaría la teoría de que al menos durante los primeros años asistían efectivamente estudiantes de bajos recursos, al iniciar el ciclo lectivo, desde Inchausti se le otorgaba a los estudiantes una serie de elementos personales como camisas, calzoncillos, medias, pañuelos, bombachas de campo, peines, cepillos, toallas, sábanas y colchones, entre otras cosas (UNLP, 1938).

Peronismo (1946-1955)

Inchausti sufrió los efectos de la intervención y reorganización de la UNLP que tuvo lugar durante el peronismo. Luego de 10 años, como se adelantó, Sállice Irigoyen fue reemplazado como sucedió con muchos docentes universitarios. Su lugar lo ocupó el Capitán retirado Armando José Pimentel (que no será el único militar que dirigirá la institución), hasta que ocupó la dirección el ingeniero agrónomo Arnolfo González (1948-55), indudablemente consustanciado con la nueva conducción política del Estado (Gutiérrez, 2005).

En este período, entre 1946 a 1949 se modificó el “Certificado de Competencia” por el “Certificado práctico en explotación chacra mixta”. Entre 1950 y 1970 se otorgó el título de “Capacitado en explotación agropecuaria”. En el año 1971 se modificó por el título de “Experto Agropecuario” (Cabassi, 1984).

Para 1949, en una memoria de la institución se plantea que se modifica el plan para intensificar los conocimientos en las especialidades que ya tenía e incluir otras nuevas. Se dice que la biblioteca es muy incompleta, por lo que se recibe la ayuda de la Dirección de Cultura de la Provincia, habiendo recibido 160 volúmenes. A su vez, se hace hincapié en que la cantidad de mapas es incompleta, lo que no permite concretar la enseñanza de la geografía, tan útil al agricultor (UNLP, 1949). Sobre la Educación Física, en ese mismo documento se dice que debe

ser cuidada tanto como la intelectual, y que se está preparando un campo de deportes con canchas de fútbol, básquet, tenis y aparatos especiales de gimnasia, como paralelas, barras fijas, etc. Ello estaría en línea con la política peronista de fomento de la Educación Física y los deportes (Orbuch, 2020). A partir de la pregunta que nos convoca, es importante destacar que los deportes representan actividades históricamente homosociales y centrales en la organización y reforzamiento de la masculinidad, que permite a los varones probarse, exhibirse y competir con otros chicos en el espacio público (Fuentes, 2021).

A su vez, en 1949, en ese informe anual se explica que al alumno, factor principal de la escuela, debe rodeársele de las mayores comodidades posibles para que su vida dentro del internado no se aleje demasiado de la que llevaba en su hogar. Por ello, para sus ratos de ocio y descanso, se dice que hay que darles entretenimiento sano, construyendo un hall como sala de entretenimientos, juegos de damas y ajedrez, lo que los acercaría a entretenimientos más intelectuales. Volveremos sobre el tema de las comodidades con las que habrían contado los estudiantes ya que habría habido cierta ambigüedad al respecto.

Por otro lado, en la misma memoria de 1949 se hace alusión a que la escuela también se preocupa por la educación de la mujer, por lo que se proyectaba para el año siguiente con personal especializado, un curso breve del Hogar Agrícola. Sobre el mismo se explica que se conformará con materias como horticultura, avicultura, apicultura, puericultura, economía doméstica, corte y confección, telares, etc. El 10 de febrero de 1954 en la memoria de la escuela se solicita autorización para la implantación de un nuevo curso temporario del mismo tipo. La primera experiencia de Hogar Agrícola se había producido en el año 1915 en la ciudad bonaerense de Tandil, por iniciativa del ingeniero agrónomo Tomás Amadeo, Director de Enseñanza Agrícola del Ministerio de Agricultura de la Nación (Vallejo, 2007). Esa formación buscaba ser un núcleo de preparación para la mujer rural en su tarea de conductora del hogar, viéndola como el agente ideal para lograr el objetivo de arraigar a la familia rural a la tierra evitando la emigración a la ciudad. Se trataba de imponer a través de ella todo un estilo de vida que incluyera la vivienda cómoda

e higiénica y la producción granjera (Gutiérrez, 2015). Ello marcaría que, para la institución, en línea con las miradas dominantes en Argentina en ese momento, se consideraba que correspondía a los varones el ámbito público y los trabajos más duros del campo, mientras que se reservaba para las mujeres los trabajos más suaves y el ámbito del hogar. Eso estaba en línea con lo acontecido en la década de 1940 en el Colegio Secundario de Señoritas donde se enseñaba Puericultura y se incluían contenidos ligados a la higiene del hogar, la preparación de la comida y el cuidado de los hijos (Kopelovich, 2022). Se trata de una asignatura que en Argentina y la región preparaba a las mujeres para ser madres, esposas y señoras del hogar (Lionetti, 2011).

También en el año 1949 se publica un reglamento interno del colegio del que nos interesa destacar una serie de cuestiones. Uno de los elementos a resaltar se vincula con la siguiente afirmación del artículo 6:

La Escuela (...), además de ser un centro de enseñanza agrícola-ganadera e industrial, actualizará su enseñanza y concurrirá en lo posible al mejoramiento de la producción e industrias agrícolas regionales, mediante la realización de trabajos experimentales de investigación de laboratorios y de extensión.

Aquí se reitera algo ya planteado, central para la historia de la institución desde su misma creación, como es su intención de estar muy ligada a la realidad regional, de estar preocupada por lo que sucede puertas afuera de la escuela. Ello genera que, en ocasiones, como cuando se produjo su fundación, se lo vincule con una labor patriótica. A su vez, muestra cómo la escuela paulatinamente se transforma en una referencia para las localidades cercanas.

A su vez, en el artículo 16° se plantea que los alumnos deben estar compenetrados de que la Escuela no es un establecimiento de corrección ni de asilo, sino que llama a su seno a los que tienen verdadera vocación por las actividades agrícola-ganaderas. Alude a los que “por su conducta y consagración, constituyen una esperanza como factores eficientes del mejoramiento agropecuario de nuestro país”. Esto indicaría que en la comunidad circulaba la idea de que el internado se acercaba a un “instituto de menores” o “reformatorio”,

por lo que la institución buscaría recibir o retener en la escuela sólo a los varones disciplinados, con buen comportamiento y bien dispuestos para el trabajo. A su vez, mostraría una concordancia con las políticas peronistas que pretendían formar jóvenes eficientes, productivos, útiles para el país, en un marco de industrialización por sustitución de importaciones que se desarrollaba desde la década de 1930 (Cattaruzza, 2009).

Ya por estos años, en línea con lo anterior, comenzará a notarse una preocupación por la disciplina del establecimiento, que se mantendrá a lo largo de las décadas, incluso en momentos posteriores al abordado en este texto. Así, se dice en el artículo 17° que los estudiantes deberán observar una conducta intachable e impregnarse del espíritu de orden, disciplina y trabajo, que se presentan como condiciones indispensables para permanecer en la institución. Además, se explica que deberán realizar todos los trabajos o servicios que se les requieran por más modestos que ellos fueran, y que dentro del establecimiento deberán vestir el uniforme del trabajo, presentándolo con aseo y corrección. Ello indicaría la intención institucional de formar hombres austeros, modestos, humildes, más allá de las condiciones socioeconómicas de procedencia, lo que se habría mantenido con el paso de las décadas. Asimismo, se explica, quizás por primera vez, que a los estudiantes no les está permitido repetir el año.

De ese reglamento, nos interesa destacar además otro elemento central que hace al modo en el que parece percibirse a los estudiantes en ese momento. En el artículo 35° se dice que los estudiantes gozarán de 40 días corridos de vacaciones al año, por rotación, y a medida que el desarrollo de los trabajos lo permita, en forma y tiempo, que determine la Dirección dentro del 5 de enero y el 15 de marzo. Eso mostraría que los estudiantes siguen siendo vistos, al menos en parte, como trabajadores de la institución (vale recordar la referencia hecha en torno a que recibían una remuneración por su labor). Complementando las anteriores alusiones, otro artículo que indica que el alumno que exceda esos días se lo castigará con dos feriados sin salida por cada día descontándole para las vacaciones anuales el doble de los días excedidos. Todo ello indicaría, una vez más, la valoración de los jovencitos puntuales y cumplidores con el trabajo agrícola ganadero.

Por último, en ese mismo reglamento se plantea

que el cargo de Profesor Jefe de la Sección Agrícola deberá ser desempeñado por un Ingeniero Agrónomo y de Profesor Jefe de la Sección Ganadera, por un Médico Veterinario, mientras que el encargado del internado debía ser egresado de la Facultad de Humanidades y tener especiales aptitudes para la educación de los alumnos bajo el régimen tutorial. Eso daría cuenta del lugar asignado a la formación de los directivos en agronomía o veterinaria por sobre la pedagógica.

En lo que atañe a una supuesta simpatía peronista en la institución, vale mencionar que en el año 1953 se realizó un homenaje a Eva Perón por motivo del primer aniversario de su muerte. La adhesión al mencionado partido, quizás inducida por las autoridades de la UNLP para quienes se dirigía la memoria de 1954, se veía en el modo en el que se dirigían a la fallecida primera dama, ya que se alude a ella como “Jefa Espiritual de la Nación”. Al respecto, se indica que se realizó un emotivo homenaje al izar la bandera y que se produjo una corta alocución a todos los alumnos reunidos “resaltando la obra y cualidades de tan ilustre dama” (UNLP, 1954). El seguimiento de la política de Perón se ve también en la referencia a que en abril de 1953 se inauguraron una serie de conferencias de difusión del 2° Plan Quinquenal. Además, se dice que con posterioridad y en diversas épocas se concurre con personal y alumnos a varias clases de difusión del mencionado Plan. A su vez, se cuenta que el 1ro de mayo de 1953 se escuchó por radio al “excelentísimo Señor presidente de la NACIÓN Perón en el acto de inaugurar el nuevo período legislativo”.

Para 1953, se explica que se asignó una partida de \$ 100.000 de Acción y Obras Social para la provisión del ajuar completo a los alumnos (UNLP, 1954). Se cuenta, además, que esa gran conquista sumada a la gratuidad del servicio médico, odontológico y farmacéutico ya existente, hacen que el establecimiento sea único en su género, permitiendo el ingreso a su seno de todos aquellos que tengan vocación por las labores del campo, por lo que se indica que se recibe con los brazos abiertos sólo o especialmente a los varones que tengan amor por la vida y el trabajo en el campo. A su vez, se adquirió un “equipo cinematográfico sonoro” que funcionaba como distracción y para la enseñanza.

Gutiérrez (2005, pp. 257 y 258) explica que du-

rante el peronismo la organización y plan de estudios de la escuela fueron objeto de algunos cambios, que entendemos que acercaban a la institución a la postura justicialista. Indica que en 1950

el programa fue modificado con el agregado de varias materias teórico-prácticas (anatomía y fisiología, botánica, arboricultura) y la asignatura “Conducta” con calificación propia, signo por una parte de un más férreo control disciplinar en el establecimiento, pero también de la prevención contra una posible oposición a los signos de politización peronista que paulatinamente se integraban también en las escuelas agrarias, y que se mantuvo durante todo el período.

A su vez, indica que un nuevo cambio se produjo con la inclusión definitiva por separado de todas las materias representativas de las actividades de granja: avicultura, cunicultura, horticultura, apicultura, además de edafología y meteorología, y mecánica agrícola. Ese agregado estaba de acuerdo con lo propuesto por el Segundo Plan Quinquenal. En 1954, a su vez, el Plan de estudios agregó “Cultura ciudadana” y “Aptitud física” (Gutiérrez, 2005). La autora explica que es posible deducir que en la primera se incorporarían los postulados de la doctrina justicialista. Lo que atañe a la “aptitud física” también estaría en línea con la propuesta peronista que establecía en el segundo Plan Quinquenal la posibilidad de realizar una prueba de este tipo al finalizar la educación media, y mostraría la intención de formar hombres aptos (¿para el trabajo productivo?).

En lo que respecta a la cantidad de egresados durante el período peronista, entre 1946 y 1955, la media fue de sólo 9.1 alumnos (página web de la institución). Para el lapso 1951-1956, considerado por Gutiérrez (2005), mientras que el promedio de ingresantes fue de 25.8, la media de egresados era de 9. Los números muestran una gran deserción, una importante dificultad en la institución para retener a sus alumnos a lo largo de los solo 3 años de formación, aunque evidencia un aumento año a año en los inscriptos (1951: 18; 1952: 16; 1953: 18; 1954: 27; 1955: 37; 1956: 39), que se mantendrá en las décadas posteriores.

El postperonismo (1946-1976)

En este período los directores de la escuela fueron: Prof. Eduardo Szelagowski —delegado interven-

tor— (06-11-55 al 17-06-58), Dr. Sebastián Feliu (18-06-58 al 26-07-58) e Ingiero Agrónomo Domingo Arambarri (14-08-58 al 35-11-71) (Cabassi, 1984). Un expediente del 17 de octubre de 1955 (n° 6819) indica que se designa a Julio Ringuet como veedor de la intervención de la escuela. Vale aclarar que se trata sólo de hombres. Asimismo, en 1975, un expediente de la UNLP muestra que Humberto Jorge Benesperri, a partir del cambio de autoridades de la Universidad, renuncia al cargo de interventor de la escuela, para ser nombrado inmediatamente como nuevo director.

En el marco de la autodenominada “Revolución Libertadora” y de un proceso de desperonización de la UNLP, según plantea Laura Rodríguez (2018) y confirman una de serie de expedientes, se producen en 1956 en la escuela un conjunto de acusaciones y un despido a un preceptor debido a una supuesta simpatía peronista en la institución. Ese preceptor, a modo de estrategia defensiva, delataba a otros colegas que, según sus palabras, sí habían adherido al “régimen” peronista.

Por otro lado, también sobre 1956, a partir de las indicaciones del interventor de la UNLP, Rafael Carasatorre (1957), responsable de la residencia, se planteaba que había sido aplicado un nuevo régimen de internado. Explicaba que el mismo se inspiraba en modernos principios pedagógicos y que pretendía rodear la vida del estudiante de una atmósfera hogareña. Se buscaba generar una forma libre y autónoma de convivir, “sin acechanzas ni miradas vigilantes” (Carasatorre, 1957, p. 3), dejando librado a la propia responsabilidad moral del alumno el ejercicio de sus propias actividades. Estas memorias mostrarían que, luego del período peronista, se habría apostado a que los estudiantes llevaran a cabo un autocontrol o autorregulación de sus conductas en detrimento del disciplinamiento aplicado desde afuera. Esto se producía en un contexto nacional e internacional de importante desarrollo de la Psicología y la Psicopedagogía. Vinculado a ello, se dice que han sido suprimidos los castigos y sanciones debido al mal que generan en los adolescentes.

También en el año 1956, el interventor Szelagowski proponía un nuevo plan de estudios a partir de considerar “las necesidades de esta hora que vive el país” y de superar las etapas y planes de enseñanza que le precedieron. Así, para cumplir el decreto del

Gobierno Nacional se incorpora, paradójicamente en el marco de un gobierno de facto, “Educación Democrática” suprimiendo “Cultura Ciudadana”. Además, se amplía el plan de estudios con “Tecnología de Taller (elementos)”, que se dice que comprende carpintería, herrería rural y motores. Asimismo, se incluye como novedad el Dibujo aplicado.

Con este nuevo plan, se plantea una estructura que, de 1ro a 3er año, aumenta levemente las horas de “clases teórico-prácticas” y disminuye en esa misma proporción las horas de prácticas “a pie de obra” y de rutina o extraordinarias. Esta nueva disposición marcaría un quiebre importante en comparación con las dos décadas anteriores en las que se pretendía explícitamente ofrecer una educación mucho más “práctica”, en contraposición —como se dijo— a la experiencia de Santa Catalina.

Por otro lado, hacia 1959, desde la UNLP se intentó sin éxito que la escuela produjera los alimentos para consumir en el comedor universitario en la ciudad de La Plata. Ello habría significado ir en contra de lo establecido por María Cruz Inchausti en relación con que el dinero generado por el campo de la institución fuera destinado exclusivamente al mantenimiento de la escuela.

La baja matrícula podría haberse debido al hecho de que la escuela solo ofrecía educación hasta el tercer año, por lo que los estudiantes debían continuar sus estudios en otras instituciones que reconocieran esa formación, lo que se daba en ocasiones en otras provincias como La Pampa y Santa Fe, como plantean egresados de la década de 1960. Recién en 1979 se modificará el plan de estudios para agregar un ciclo superior de 3 años más, totalizando 6, y brindado el título de “Bachiller agropecuario”, que ahora sí posibilitaba el ingreso a cualquier carrera universitaria del país.

Vinculado a ello y volviendo al período anterior, en 1949, se planteaba que el principal problema del sistema de internado era la escasez de estudiantes. Eso lo adjudica la propia institución al desconocimiento de la escuela por parte de los pueblos vecinos, la estrechez del plan de estudios y la falta de comodidad que brinda la escuela. Esta última cuestión nos permite suponer que Inchausti intentó diferenciarse de la experiencia conflictiva del lujoso internado del Colegio Nacional.

Con el paso de los años, Inchausti se transformaba en una escuela reconocida en la región e, incluso, en todo el país. Al respecto, los entrevistados explican que a la escuela asistían internos de disímiles lugares como Santa Fe, Chubut, Mendoza, Córdoba, entre

muchos otros. Paulatinamente, la institución comenzó a recibir alumnos de distintas clases sociales. Ese reconocimiento, sumado a la posterior ampliación del plan de estudios, generaría un marcado aumento de la matrícula, con el consiguiente cambio en el modo de ingreso que posteriormente se realizó a través de un examen.

Con respecto a la vida cotidiana de Inchausti, y vinculado al nuevo sistema de internado, un estudiante entre 1965 y 1967 explica que la escuela era muy buena, una especie de segunda casa, sintiéndose con la comunidad educativa una gran familia. Ese entrevistado cuenta, también, que se divertían jugando al fútbol, al básquet y al ping pong, que el internado era un espacio frío donde no había mucha calefacción y que el gran acontecimiento por esos años fue la adquisición de un televisor, toda una novedad para ellos, lo que les permitía seguir los tan ansiados partidos de fútbol, el deporte predilecto (casi como un mandato) para los hombres argentinos de ese momento. Asimismo, explica que hacia el cierre de año contaban con la pileta de natación.

Desde una perspectiva de género, nos interesa destacar que recuerda que tenía dos profesoras —de Historia y de Castellano—, esposas de otros docentes, lo que indicaría cierta apertura del espacio homosocial. No obstante, es importante destacar que en la institución existía división sexual del trabajo: las mujeres estaban a cargo de las asignaturas más ligadas a las Ciencias Sociales y la Matemática, así como de las labores de limpieza y cocina —espacio cerrado ligado imaginariamente al ámbito doméstico—, mientras que los hombres se ocupaban de las transmisiones ligadas al trabajo en el campo —vinculadas simbólicamente al ámbito extradoméstico— (recién en la década de 1990 se incorporarán ingenieras agrónomas). Ello ha sido una constante en las escuelas de este tipo a lo largo del siglo XX. Ante la consulta sobre la existencia de alumnos gays, los entrevistados indican que los pocos que hubo fueron dejando la institución con el paso de los años, lo que indicaría cierto grado de homofobia, en concordancia con lo sucedido en la época. Mencionan, también, que para esa época ya existían las duchas conjuntas (los alumnos debían bañarse desnudos todos juntos en tanto una de las primeras grandes pruebas de masculinidad a superar), lo que se modificó recién en 2018. Además, explica que los estudiantes del último año oficia-

ban de celadores de los alumnos más chicos, lo que indicaría que a la hora de hacerse hombres se consideraba como modelo a los mayores.

En relación con los valores transmitidos por la institución hacia el final del período considerado, los egresados consultados explican que les enseñaban mucho respeto, amistad y compañerismo. Los entrevistados, asimismo, destacan el hecho de que dentro de la escuela se los trataba a todos del mismo modo, “éramos todos iguales”, por lo que se dejaban atrás las diferentes situaciones económicas de cada familia de procedencia.

Hacia 1971, se realiza un pedido para que la escuela vuelva a depender de la presidencia de la UNLP. Se explica que hasta ese momento dependía de las Facultades de Agronomía y Veterinaria. Recordemos que al crearse estaba bajo las órdenes del Consejo Superior. Precisamente, en ese año finaliza la gestión del mencionado Arambarri, no teniendo información oficial sobre lo acontecido los años previos a la última dictadura cívico-militar.

Consideraciones Finales

La escuela Inchausti, creada en el año 1934 en el partido de 25 de mayo (provincia de Buenos Aires), a partir de la donación de una cantidad importante de hectáreas a la UNLP, estaba destinada a jóvenes varones de sectores pobres de ámbitos rurales. Fue durante el período abordado casi exclusiva para varones y contó con un sistema de internado donde los alumnos se quedaban de lunes a viernes.

Tuvo como antecedente a otra escuela práctica de agricultura dependiente de la UNLP, la Santa Catalina, disuelta en 1928, y al internado del Colegio Nacional, existente entre 1910 y 1920, eliminado en el marco de la Reforma Universitaria por ser estimado como lujoso. Al menos los primeros años de existencia de la institución habrían estado signados por la pretensión de ofrecer muchas horas de trabajo “práctico” en el campo para, de este modo, diferenciarse de Santa Catalina, acusada de ser enciclopedista. Esa orientación dada a la institución se habría acercado a la propuesta del gobernador Manuel Fresco, que abogaba por una educación integral superadora del intelectualismo, mantenida en parte por el peronismo. Asimismo, habría ofrecido un sistema de internado sin muchas comodidades, para diferenciarse quizás

de la experiencia del Colegio Nacional. A su vez, vio desde sus primeros años de existencia a otra escuela agrícola ganadera de la zona, la Sallesiana del Valle, como la otredad.

Durante todo el período abordado, Inchausti ofreció una educación de 3 años de extensión que no habilitaba para el ingreso a la Universidad. Esto último se daría recién en el año 1979 con la creación del Bachillerato agropecuario de 6 años de duración. Ello, sumado a otras causas, habría generado que pocos alumnos se inscribieran año a año y que, de ellos, una minoría completaran todo el trayecto formativo. No obstante, con el paso de las décadas la cantidad de egresados fue en aumento. Por caso, mientras que en 1936 egresaron los primeros 4 varones, en 1946 fueron 10, en 1956 fueron 18, en 1966 fueron 19, y en 1976 fueron 20. En 1973, hacia el final de nuestro período, sobre un total de 24 personas egresadas, 5 eran mujeres, habiendo una egresada en 1974, una en 1975 y, ya para un período que nos excede, 2 en 1977 y otras 2 en 1978.

En este marco, ha sido una escuela preocupada por brindar una educación práctica, integral, conocedora de su entorno, ligada a las problemáticas regionales, que establecía vínculos con diferentes instituciones de distinto tipo en el afán de perfeccionarse día a día. En esa orientación dada a la institución, interpretamos que una serie de fuentes mostraría que algunas de las prácticas propuestas a los estudiantes lo estimaban como peones de campo, descuidando en parte su condición de estudiantes, en línea con lo acontecido en otras escuelas del mismo tipo. Podría decirse que esto era patente al inicio del período y que fue disminuyendo con el paso de las décadas, aunque de modo lento.

Asimismo, la institución debió afrontar los distintos contextos de la UNLP, de la región y del país. De este modo, la escuela fue creciendo muy lentamente modificando sus planes y programas, mostrándose afín a las distintas autoridades de la UNLP, recibiendo a más y más estudiantes, dando lugar a la diversidad social y económica. Así, por ejemplo, se mostró afín al peronismo, aunque no hay que perder de vista que lo registrado en las memorias de la UNLP estaba destinado a la lectura de las máximas autoridades de esa casa de estudios que tuvo períodos de intervención. A su vez, el posperonismo habría mostrado la intención de

la UNLP de eliminar de la escuela Inchausti y de otros colegios resabios de simpatías con la doctrina justicialista. Al respecto, en la institución que nos compete se procedió al despido de actores acusados de haber hecho proselitismo en ese sentido.

En lo que atañe a la pregunta central de este artículo por el tipo y el modo en el que se produjeron masculinidades en la escuela que nos convoca durante el lapso en cuestión, es posible inferir una serie de cuestiones importantes. Por un lado, inicialmente se habría pretendido recibir y formar jóvenes de bajos recursos. Al respecto, hay dos cuestiones que no son menores: a los estudiantes se les daba comida y un lugar para vivir, y se les brindaba una educación que incluía labores que generaban un pequeño sueldo. No obstante, quizá por la poca fama de la institución, ingresaban año a año muy pocos estudiantes y menos aún completaban la formación. Por otro lado, desde los primeros años se llevó a cabo un considerable disciplinamiento sobre los estudiantes, lo que se veía en la fuerte regulación del tiempo y del espacio. Por otro lado, se hizo hincapié en que era necesario que ellos mostraran vocación y buena predisposición para el trabajo agrícola-ganadero. Esto último, ya hacia las décadas del 40 y del 50, mostraría una concordancia con las políticas peronistas que se proponían formar jóvenes eficientes, productivos, útiles para el país, en un marco de creciente industrialización iniciada en la década del 30. Sin embargo, el período posperonista mostraría de parte de las autoridades la intención de fomentar un mayor autocontrol de las conductas por parte de los estudiantes en desmedro del disciplinamiento e, incluso, de los castigos corporales, en línea con la difusión y aplicación al ámbito educativo, a nivel nacional e internacional, de la Psicología.

Además, desde el período peronista, en concordancia con políticas nacionales y provinciales que dieron un espacio central a la Educación Física, desde la institución se fomentó la práctica deportiva a partir de la construcción de canchas de fútbol, básquet y tenis. En la historia argentina e internacional del siglo XX, el deporte resultó central en el reforzamiento de la masculinidad, posibilitando a los jóvenes varones probarse, exhibirse y competir con otros chicos en el espacio público. De este modo, se valoraron positivamente la fuerza, el coraje y el carácter, entre otras cosas.

Asimismo, el lapso abordado mostraría que la escuela construía y mantenía un espacio homosocial, es decir, los varones se hacían hombres a partir de la convivencia (casi) exclusiva con otros hombres. Esto era apuntalado

por el hecho de que a lo largo de los 42 años abordados (e incluso hasta la actualidad) haya habido sólo directores hombres, lo que mostraría la predominancia de una mirada androcéntrica en torno a la educación agrícola ganadera y a la vida en el campo. De hecho, en los inicios de la institución se percibe adhesión a la heteronormatividad. Sin embargo, ese espacio de varones habría tenido fisuras hacia el final del período construido a partir del ingreso tanto de profesoras como de estudiantes mujeres (no obstante, de estas últimas se dice que debían masculinizarse para poder adaptarse a la cultura institucional).

Entonces, por lo dicho en los párrafos precedentes, en el período abordado la escuela Inchausti habría pretendido formar varones competentes, aptos, capacitados, prácticos (aunque con algunos pasatiempos más intelectuales), disciplinados pero también autorregulados, heterosexuales, trabajadores, aseados, respetuosos de la jerarquía, con vocación, austeros, buenos compañeros, patriotas, entre otras cuestiones.

La historia de la institución continuaría con un período movilizante como fue la última dictadura cívico-militar donde se incorporó como máxima autoridad a un Coronel, seguido de una larga gestión de Ricardo Cabassi (1984-2014), un médico veterinario egresado de la UNLP que accedió al puesto por concurso. Se trata de un ex jugador de rugby que fomentaría en la institución la práctica de este deporte varonil ligado históricamente a las clases privilegiadas argentinas. A continuación, Héctor Pérez, quien era vicedirector de Cabassi, asumió por el lapso 2014-2018, siendo el primero en acceder al cargo por voto de sus compañeros/as. La historia reciente de la escuela está dada por las dos gestiones consecutivas de Rubén Giovanini, primer egresado de Inchausti en ser director. Él, junto a su equipo directivo que incluía mujeres, fue uno de los principales impulsores en 2018 del ingreso definitivo y decidido de las mujeres a la institución, proceso que mostró entre la comunidad educativa una cantidad considerable de resistencias y detractores.

Notas

¹ Coeducación es un término utilizado comúnmente para referirse a la educación conjunta de dos o más grupos de población netamente distintos (Subirats, 1994). En este caso, se trata de hombres, mujeres y otras identidades existentes. Lo central de la cuestión es que esas identidades mencionadas reciban la misma educación de forma simultánea y en el mismo espacio.

² Más tarde, y por un convenio suscrito entre ambos gobiernos en 1902, la provincia cedió sin cargo a la Nación la propiedad de la Facultad de Agronomía y Veterinaria, junto con el establecimiento de Santa Catalina y el Observatorio Astronómico para, finalmente, formar parte de las instituciones fundacionales de la Universidad Nacional de La Plata, creada en 1905. En 1921, se separó la Facultad de Veterinaria como unidad académica autónoma, concentrándose la Facultad de Agronomía en el dictado de la carrera de Ingeniería Agronómica.

³ María Cruz era hermana de Herminia y Manuel. Sus padres fueron Manuel y Ursula Llona. Nació en Buenos Aires el 8 de marzo de 1871 y se educó en las escuelas de las señoritas Gramondo. De la Localidad de Lobos se trasladaron a 25 de mayo.

⁴ Además, María Cruz Inchausti donó a la UNLP propiedades en Capital Federal, Mar del Plata y Lobos.

⁵ A su vez, en los campos familiares de 25 de Mayo Concepción Unzué levantó el imponente “Palacio Huetel”, donde fue recibido el Príncipe de Gales y donde esa noche cantó Carlos Gardel, construyendo también de modo solidario el Hospital Regional (Elissalde, 2021).

Referencias

- Butler, J. (2018). *Cuerpo que importan. Sobre los límites materiales y discursivos del “sexo”*. Paidós.
- Cabassi, R. (1984). *Cincuentenario de la Escuela Práctica y de Agricultura “MARÍA CRUZ Y MANUEL L. INCHAUSTI” 1934-1984*. Universidad Nacional de La Plata.
- Carasatorre, R. (1957). *Memoria sobre el internado de la escuela Inchausti*. Universidad Nacional de La Plata.
- Cattaruzza, A. (2009). *La Historia de la Argentina. 1916-1955. Siglo XXI*.
- Carrizo, G. (2009). “Educación y masculinidad en un Colegio técnico de la Patagonia argentina: el caso de los salesianos en Comodoro Rivadavia durante la primera mitad del siglo XX”. *CPU-e Revista de Investigación educativa*, 9, 1-22.
- Di Piero, E. (2022). *Escuela secundaria y desigualdad. Meritocracia e igualitarismo en secundarias universitarias en La Plata*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Aique.
- Elissalde, R. (2021, 4 de noviembre). *Concepción Unzué de Casares, una benefactora*. La prensa online. <https://www.laprensa.com.ar/Concepcion-Unzue-de-Casares-una-benefactora-508576.note.aspx>
- Escuela de agricultura y ganadería “María Cruz y Manuel Inchausti” (1949). *Reglamento interno del año 1949*. Universidad Nacional de La Plata.
- Fabrizi, L. (2021). *Masculinidad*. En S. Gamba y T. Diz (Coord.), *Nuevo diccionario de estudios de género y feminismo*, 381-386. Biblos.
- Fuentes, S. (2021). *Cuerpos de elite: educación, masculinidad y moral en el rugby*. Prometeo.
- Gentile, E. y Vallejo, G. (1999). *De los internados al hogar estudiantil el hábitat en los proyectos pedagógicos de la UNLP (1905/10-1924)*. En H. Biagini (Comp.), *La Universidad de la Plata y el movimiento estudiantil, desde sus orígenes hasta 1930*, 87-111. EDULP.
- Gutiérrez, T. (2005). *Estado, educación y sociedad rural en la región pampeana, 1897-1955*. [Tesis de Doctorado, Universidad Nacional de La Plata]. Publicado en repositorio institucional: <https://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/3034>
- Gutiérrez, T. (2015). *Del hogar agrícola a los maestros queseros: La escuela granja de Tandil (Argentina), 1915-1960*. *Quinto sol*, 19 (2):1-26.
- Gutiérrez, T. (2019). *Escuela, agro y mujer. Provincia de Buenos Aires, 1983-2018*. *Cuadernos de Humanidades*, 31.
- Jorge Navarro, M. (2012). *Educación técnica rural en Argentina (1910-1960)*. *Revista Escuela de Historia*; 11, 2; 1-22.
- Kopelovich, P. (2020). *La construcción de masculinidades en los internados del Colegio Nacional de La Plata (Argentina, 1910-1920)*. *Revista HISTEDBR On-line* 20, 1-26.
- Kopelovich, P. (2022). *Departamento de Cultura Física de la Universidad Nacional de La Plata (1929-1946). Producción, transmisión, circulación, resignificaciones y resistencias de masculinidades y feminidades en la enseñanza media*. [Tesis de Doctorado, Universidad Nacional de La Plata]. Publicado en repositorio institucional: <https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/library?a=d&c=tesis&d=Jte2388>
- Kopelovich, P. (2023). *Escuela nueva y educación física en la escuela de varones “Joaquín V. González” de la Universidad Nacional de La Plata (Argentina, 1929-1946)*. *Voces De La educación*, 8(15), 3–38.
- Levene, R. (1936). *Fuerza transformadora de la Universidad Argentina*. El Ateneo.
- Lionetti, L. (2011). *Discursos, representaciones y prácticas educativas sobre el cuerpo de los escolares. Argentina en las primeras décadas del siglo XX*. *Cuadernos de Historia*, 34, 31-52.
- Méndez, A. (2013). *El Colegio. La formación de una elite meritocrática en el Nacional Buenos Aires*. Sudamericana.
- Miras, J y Camuso, R. (2019). *Escuelas Agrotécnicas Salesianas. Sembrando con esperanza por un ciudadano comprometido*. *Anales de la Academia Nacional de Agronomía y Veterinaria*, 72, 112-199.
- Moretti, N. D. (2017). *Cuestión social, niñez y educación profesional. La obra salesiana y la opción por los más pobres. Córdoba, Argentina (1905-1935)*. *Quinto Sol*, 21 (2), 1-26.
- Orbuch, I. (2020). *Peronismo y cultura física. Democratización, sociabilidad y propaganda*. Imago

Mundi.

Pauluchi Liceaga, C. (2024). Formación de preceptores y preceptoras en Escuela M. C. y M. L. Inchausti. [Trabajo de Especialización, Universidad Nacional de La Plata].

Pineau, P. (1999). Renovación, represión, cooptación. Las estrategias de la Reforma Fresco-Noble (Provincia de Buenos Aires, Década del 30). En: Ascolani, A. (coord.). La educación en Argentina. Estudios de historia. (pp. 223-239). Ediciones del Arca.

Pineau, P. (2021). Modernización, meritocracia y producción de élites: el Colegio Nacional de Buenos Aires (Argentina) en la primera mitad del siglo XX. *Resgate - Revista Interdisciplinaria de Cultura*, 29, 1-21.

Plencovich, M. (2013). La deriva de la educación agropecuaria en el sistema educativo argentino. Tesis doctoral. Universidad Nacional de Tres de Febrero y Universidad Nacional de Lanús.

Rascio, V. (1935). Informe del director de la Escuela Anexa del año 1934. Universidad Nacional de La Plata.

Reinke, M. (2023, 1° de julio). La escuela que se creó con la donación de cientos de hectáreas y apunta a una formación distinta. *Diario La Nación*. <https://www.lanacion.com.ar/economia/campo/agricultura/como-es-la-vida-de-300-jovenes-que-hacen-queso-dulce-de-leche-y-soja-mientras-estudian-nid18012022/>

Rodríguez, L. G. (2018). La Libertadora y el proceso de desperonización en la Universidad Nacional de La Plata (1955-1957). *Hilos Documentales*, 1 (1), 1-17. <https://revistas.unlp.edu.ar/HilosDocumentales/article/view/5872>

Serra, L. (2021). Educación Sexual Integral (ESI), varones y masculinidades. *Tramas Y Redes*, 1, 103-120.

Subirats, M. (1994). Conquistar la igualdad: la coeducación hoy. *Revista Iberoamericana de Educación*, 6, 49-78.

Universidad Nacional de La Plata (1931). Boletín anual. La Plata.

Universidad Nacional de La Plata (1934). Boletín anual. La Plata.

Universidad Nacional de La Plata (1937). Memoria de la UNLP 1936. División de Publicaciones, Informaciones, Prensa y Actos: La Plata.

Universidad Nacional de La Plata (1938). Memoria de la UNLP 1937. División de Publicaciones, Informaciones, Prensa y Actos: La Plata.

Universidad Nacional de La Plata (1949). Memoria de la UNLP 1948. División de Publicaciones, Informaciones, Prensa y Actos: La Plata.

Universidad Nacional de La Plata (1954). Memoria de la UNLP 1953. División de Publicaciones, Informaciones, Prensa y Actos: La Plata.

Universidad Nacional de La Plata (1955). Expediente n° 6819, mesa de entradas. 17 de octubre de 1955.

Vallejo, G. (2007). Escenarios de la cultura física argentina. Ciudad y universidad (1882-1955). Consejo Superior de Investigaciones Científicas.

Vasilachis de Gialdino, I. (2006). Estrategias de investigación cualitativa. Gedisa.

Vidal, J. (1934). Discurso pronunciado por el director de la escuela Inchausti con motivo de la inauguración de la misma. Universidad Nacional de La Plata.

Viveros Vigoya, M. (2018). Les couleurs de la masculinité. Expériences intersectionnelles et pratiques de pouvoir en Amérique latine. París Edición La Découverte.

Zabalgoitia Herrera, M. (2019). Género, masculinidades y educación superior en México. Un estado de la cuestión. *CPU-e. Revista de Investigación Educativa*, 29, 4-30.

Páginas web consultadas

Escuela Práctica y de Agricultura "MARÍA CRUZ Y MANUEL L. INCHAUSTI". <https://inchausti.unlp.edu.ar/>

ISSN: 2362-3349

Kopelovich, P. (2025). *Masculinidades en la “Escuela de agricultura y ganadería «María Cruz y Manuel L. Inchausti»” (1934-1976). DOSSIER: Escuelas de Enseñanza Técnica: Inflexiones histórico-políticas, reconfiguraciones necesarias y agenda del presente. Revista de la Escuela de Ciencias de la Educación. 2(20) 53-70.*

Recibido: 7 de marzo de 2025

Aprobado: 3 de junio de 2025

Publicado: 1 de julio de 2025

Facultad de Humanidades y Arte - UNR