

Gabriela Lamelas
Pablo Requena
Javier Moyano
(Comps.)

Educadorxs, intelectuales, políticxs y reformadorxs en tiempos de cambio



Educadorxs, intelectuales, políticxs y reformadorxs en tiempos de cambio



Gabriela Lamelas
Pablo Requena
Javier Moyano

(Comps.)

ciffyh
Centro de Investigaciones
María Salerno de Bunnichon
Facultad de Filosofía y Humanidades (FFyH)

Área de
Publicaciones

8offyh
AÑOS
Facultad de Filosofía y Humanidades



Educadorxs, intelectuales, políticxs y reformadorxs en tiempos de cambio / Gabriela Lamelas...
[et al.]; Compilación de Gabriela Lamelas; Pablo Requena; Javier Moyano. - 1a ed. - Córdoba:
Universidad Nacional de Córdoba. Facultad de Filosofía y Humanidades, 2026.

Libro digital, PDF - (Colecciones del CIFFyH)

Archivo Digital: descarga y online

ISBN 978-950-33-1948-2

1. Educación. 2. Historia. I. Lamelas, Gabriela II. Lamelas, Gabriela, comp. III. Requena, Pablo,
comp. IV. Moyano, Javier, comp.

CDD 370.7

Las obras de esta colección se someten a un proceso de evaluación mediante doble
referato externo anónimo.



Diseño gráfico y diagramación:

María Bella (Área de Publicaciones, FFyH, UNC).

La **imagen de la portada** fue elaborada a partir de la fotografía “Las alumnas de 2do turno haciendo ejercicios bajo la dirección de la profesora Srta. Victoria Dell Riccia”, publicada en *La Voz del Interior* el 5 de enero de 1916, e incluida en este libro en el capítulo “Voces en la sombra: mujeres que forjaron la educación física entre los siglos XIX y XX en Córdoba”, de Carina Bologna y Marcela María Cena.

Gestión del proceso de evaluación:

Georgina Ricardi y Guadalupe Fernández (Centro de Investigaciones María Saleme de Burnichon, FFyH, UNC) - María Bella (Área de Publicaciones, FFyH, UNC)

Comunicación:

Paloma Braverman (Área de Publicaciones, FFyH, UNC)

2026



Esta obra está bajo una Licencia Creative Commons
Reconocimiento – Compartir Igual (by-sa)

Educadorxs, intelectuales, políticxs y reformadorxs en tiempos de cambio

Autoridades de la FFyH - UNC

Decana

Dra. Alejandra Castro

Vicedecana

Dra. Andrea Bocco

Área de Publicaciones

Coordinador: Bibl. Juan Pablo Gorostiaga

Centro de Investigaciones de la FFyH **María Saleme de Burnichon**

Dirección: Lic. Isabel Castro Olañeta

Secretaría Académica: Lic. Guadalupe Fernández

Área Educación: Dra. Gabriela Lamelas

Área Feminismos, Género y Sexualidades: Lic. Ivana Soledad Puche

Área Historia: Dr. Pablo Requena

Área Letras: Dra. María Angélica Vega

Área Filosofía: Dra. Natalia Lorio

Área Ciencias Sociales: Dra. Cecilia Inés Jiménez

Índice

13| Prólogo

por Silvia Serveto

17| Presentación,

por Gabriela Lamelas, Pablo Requena y Javier Moyano

21| Saúl Taborda, lector de Sarmiento

por Ignacio Barbeito

31| Voces en la sombra: mujeres que forjaron la educación física entre los siglos XIX y XX en Córdoba, la de la Cruz del Sur

por Carina Bologna y Marcela María Cena

61| La política educativa en la construcción del orden político (Santa Fe, 1853-1874)

por Bernardo Carrizo

89| Voces católicas en tiempos de reformas liberales (Santa Fe, 1932 - 1935)

por Juan Cruz Giménez

105| Más allá de “la hora de la religión”: la religión católica en la vida cotidiana de las escuelas de Córdoba en las últimas décadas del siglo XIX y principios del XX

por Gabriela Lamelas

125| La publicación de los bancos de datos en los repositorios institucionales como herramienta metodológica para el estudio de las Élités Políticas Locales

por Sergio David Valenzuela, Ángel Oscar Albes y Dolly Evelin Rolón Mercado







Prólogo

Silvia Servetto*

Si tuviese la máquina del tiempo y fuera posible transportarme a otros tiempos, fines del siglo XIX y principios del siglo XX serían una parada obligada. Las grandes transformaciones de ese período que auguraban un futuro promisorio, la abundancia de tierras que atraía a inmigrantes europeos, el crecimiento exponencial de las ciudades, en especial de Buenos Aires con su modernidad a cuestas, daban vuelta una página en la historia del país.

Si hay acuerdo que durante ese largo período se consolidó un nuevo orden político, social y económico, entonces no es de extrañar que volvamos una y otra vez a hurgar allí para encontrar respuestas a tantas preguntas sobre la gesta o el origen de lo que llamamos nación, Estado, pueblo. Y, tal vez, no por efecto de una regresión que busca detenerse en el tiempo –aun cuando emerjan fuerzas que así lo consideran– sino porque sabemos que el presente se configura sobre el pasado, con retazos de lo acontecido. Pero, también porque resistimos contra el olvido y contra el sinsentido del devenir que no es más que arrancar el valor de la existencia de hombres y mujeres hacedores de historias minúsculas.

Este libro es una invitación a incursionar por los vericuetos de ese período histórico que revisa, desde diferentes voces, tramas, sectores, el palimpsesto del pasado educativo. Barbeito, autor del capítulo “Saúl Taborda, lector de Sarmiento” revisita escritos de Taborda para “reponer diferentes aspectos del pensamiento político-educativo de Domingo F. Sarmiento”. Sobre el análisis de cuatro textos tabordianos, incursiona por lecturas contradictorias al pensamiento liberal positivista al que suelen asociar a Sarmiento. Escritura concisa y profunda que convoca a conocer un poco más ese intelectual extraño y al mismo tiempo entrañable, como fue Sarmiento.

Bologna y Cena recorren los orígenes de la formación en educación física (EF), un origen atribuido a los varones de fines del siglo XIX; pero ellas reconstruyen el lugar de las maestras normales, pioneras en la formación de la EF tanto a nivel nacional como en Córdoba. Una documen-

*Universidad Nacional de Córdoba | silvia.servetto@unc.edu.ar

tación epocal hilada artesanalmente, mira *las voces en la sombra* o la cara oculta de la historia de la educación forjada por mujeres “que, desde el aula, la gestión o los debates en congresos, forjaron un campo disciplinar vital”.

Carrizo nos lleva a la provincia de Santa Fe de fines del siglo XIX donde reconstruye la relación entre el orden político en ciernes y las políticas educativas. Su hipótesis principal parte de considerar “que entre 1853 y 1874 [...] se experimenta la construcción de un orden político en diálogo con la materialización de una arquitectura burocrática y, en particular, con la definición de una serie de instrumentos normativos e institucionales que buscan plasmar la expansión de la instrucción en el territorio santafesino sobre una sociedad en proceso de transformación estructural”. Sin duda, este trabajo historiográfico se extiende a todo el territorio que estructura el mapa político de la nación.

Giménez y Lamelas, en Santa Fe y Córdoba respectivamente, se dedican a analizar la irrupción de la Iglesia católica en los ámbitos educativos. En el artículo de Giménez encontramos la reconstrucción de la asociación del magisterio católico en Santa Fe a partir de 1934, en un momento de clara tensión entre el laicismo y el catolicismo. Lamelas, en cambio, aborda específicamente los alcances de la enseñanza de religión, “la hora de religión” como solía llamársele. Su hipótesis parte de “que la influencia de la Iglesia Católica en las escuelas públicas se desarrolló no sólo en los ámbitos parlamentarios y administrativos, sino también a través de una amplia gama de prácticas escolares cotidianas”. Ambos capítulos se vertebran sobre la conflictiva relación entre Iglesia y Estado que permeó todas las instituciones sociales, pero particularmente la educativa. No era para menos, estaba en juego el control de las almas y el dominio de las conciencias.

Por último, tenemos el artículo de Valenzuela, Albes y Mercado quienes, en tono disruptivo, ofrecen una aproximación al trabajo metodológico de utilización de banco de datos en repositorios institucionales para el estudio de las élites políticas. La pregunta sobre cómo acceder a información relacionada con los organismos oficiales, líderes políticos, campañas electorales, partidos u organizaciones políticas, entre otras, resulta relevante y necesaria para estudiar las élites gobernantes o la trama de los sectores dominantes que definen las reglas de juego en diferentes ámbitos de la vida social.

Con distintas tonalidades y estilos de escritura, cada artículo nos ofrece nuevas miradas sobre los sucesos históricos de fines del siglo XIX y principios del siglo XX. De lectura amena y aguda, los y las autoras recuperan dimensiones de la vida social, cultural o educativa para resignificar el pasado sin ortodoxias ni verdades unívocas: un desafío no menor en tiempos donde a la historia se la pretende olvidar y negar.



*Educadorxs, intelectuales,
políticxs y reformadorxs
en tiempos de cambio (La ed.)*

Gabriela Lamelas, Pablo Requena y Javier Moyano (Comps.)

Silvia Servetto [et al.]

Publicado por el Área de Publicaciones
de la Facultad de Filosofía y Humanidades

Universidad Nacional de Córdoba

Agosto/septiembre 2026 [Libro digital]

Esta obra está bajo una Licencia Creative Commons

Reconocimiento - Compartir Igual (by-sa)



Presentación

Gabriela Lamelas*

Pablo Requena**

Javier Moyano***

El 2 y 3 de mayo de 2024, en el Centro de Investigaciones María Saleme de Burnichón (CIFYH) de la Facultad de Filosofía y Humanidades de la Universidad Nacional de Córdoba se llevaron adelante las *Primeras Jornadas de Política, Cultura y Educación (1820-1945)*. La convocatoria fue impulsada por dos equipos de investigación: «Formación, trabajo docente y prácticas pedagógicas: prescripciones y saberes situados (Córdoba, segunda mitad del siglo XIX y mediados del XX)» y «Élites y contraélites en la historia contemporánea de América Latina: política, economía e ideas de 1880 a nuestros días», ambos radicados en ese Centro de Investigaciones y con aval y subsidio de la Secretaría de Ciencia y Técnica de la UNC. En torno a tres ejes —laicistas y clericales, archivos, élites y sectores subalternos— se convocó a grupos e investigadorxs que reflexionaran sobre las relaciones entre política, cultura y educación en diversas regiones argentinas y latinoamericanas.

La convocatoria no era ajena al momento: la terrible certeza de que la universidad pública, la ciencia y algunos de los grandes consensos sobre los que se construyó la vida pública desde 1983 estaban siendo puestos en entredicho desde la máxima autoridad del Estado. En ese contexto, las jornadas se propusieron como una oportunidad de visitar archivos, profundizar debates y articular lecturas interdisciplinarias. Este libro es producto de ese encuentro. No es el resultado de una investigación colectiva que haya partido de un problema unificado, de un corpus compartido o de un enfoque teórico homogéneo: sus autorxs pertenecen a equipos con agendas propias, radicados en la Universidad Nacional de Córdoba, la Universidad Nacional del Litoral, la Universidad Nacional del Nordeste y la Universidad Provincial de Córdoba. Lo que los reúne es la confluencia en un espacio de intercambio, el reconocimiento de preguntas afines y la

*Universidad Nacional de Córdoba | gabrielalamelas@unc.edu.ar

**Universidad Nacional de Córdoba | prequena@unc.edu.ar

***Universidad Nacional de Córdoba | javier.moyano@unc.edu.ar

decisión de poner a circular los productos de ese intercambio, que enriquecieron las producciones que aquí se compilan.

Los capítulos que componen este libro abordan un período que abarca desde mediados del siglo XIX hasta las primeras décadas del XX. Se organizan en torno a los mismos ejes que articularon las jornadas, aunque ninguno se agota en uno solo de ellos. El eje de las élites y los sectores subalternos es quizás el más transversal. Bernardo Carrizo lo trabaja en la arena político-institucional: su capítulo analiza la política educativa santafesina entre 1853 y 1874 como parte del proceso de construcción del orden liberal y muestra que la agenda educativa era, simultáneamente, una agenda sobre la distribución del poder entre las élites del Estado provincial y las municipalidades. Ignacio Barbeito lo trabaja en el campo intelectual: su capítulo recupera la lectura que Saúl Taborda hizo de Sarmiento durante la década de 1930, operación en la que se jugaba no sólo una interpretación del pensamiento educativo sino la definición de una tradición pedagógica para Córdoba, encarnada institucionalmente en el Instituto Pedagógico. Un elemento emerge de ambos al permitir nuevos acercamientos a la idea de que las élites políticas e intelectuales disputaron el sentido de la educación pública y construyeron, en ese proceso, sus propias posiciones.

El eje de los archivos organiza el capítulo de Sergio David Valenzuela, Ángel Oscar Albes y Dolly Evelin Rolón Mercado en el que abordan la publicación de bancos de datos en repositorios institucionales como herramienta metodológica para el estudio de las élites políticas locales. La pregunta por las élites políticas locales es también una pregunta por los actores que tomaron las decisiones educativas. Por otro lado, se centra en las condiciones materiales de producción de la investigación histórica —la disponibilidad de fuentes, el acceso a datos, la preservación y apertura de acervos— como un problema transversal.

El capítulo de Carina Bologna y Marcela María Cena introduce la otra cara de ese eje, dando agencia a actores a ras del suelo. A través de la reconstrucción de la participación femenina en la educación física cordobesa entre los siglos XIX y XX, las autoras ponen de relieve que la pregunta por quiénes dieron forma a la educación argentina requiere atender también a quiénes fueron excluidas de los registros, de los cargos directivos y del reconocimiento institucional, mujeres que las autoras visibilizan en su acción fundamental en aquellas décadas. La tensión entre participación

efectiva y exclusión formal que atraviesa su capítulo resuena en varios de los otros trabajos del volumen: la construcción del campo educativo fue también una operación de inclusiones y exclusiones.

El eje laicistas y clericales convoca dos capítulos que se complementan mutuamente. Gabriela Lamelas articula una mirada de la arena legislativa y doctrinal sobre el lugar que debía ocupar la religión católica en la educación común con el estudio del lugar que ocupó en la vida cotidiana de las escuelas cordobesas en las últimas décadas del siglo XIX y comienzos del XX mientras que Juan Cruz Giménez examina el surgimiento y posicionamientos de la Asociación del Magisterio Católico en Santa Fe unas décadas después, entre 1932 y 1935, en el marco de la tensión entre laicismo y catolicismo que atravesó las primeras décadas del siglo XX. Con diferentes recortes temporales, escalas de análisis y fuentes, ambos capítulos permiten ver el espesor de un conflicto que no se resolvió ni en los congresos pedagógicos ni en los textos legales o en los debates que los precedieron. Leídos junto al capítulo de Carrizo, señalan una continuidad: las decisiones sobre la laicidad educativa que se tomaron en los años fundacionales del orden liberal y se reactualizaron en las décadas posteriores, en particular en aquellos en los que el catolicismo militante de los años treinta reinscribió en clave ideológica.

Los trabajos reunidos comparten el interés por discutir el rol del Estado y la Iglesia en un momento genético del ámbito educativo; para ello incorporan actores y fuentes y proponen recortes espaciales que dan densidad a aquello que a veces ambiciosamente adjetivamos como “nacional” y solo funciona en el ámbito de la Ciudad de Buenos Aires. Las jornadas pueden ser también un modo de hacer investigación en tanto espacio donde los equipos se encuentran, se leen y se interpelan. Donde es posible escuchar cómo otros abordan problemas afines, descubrir que un archivo que alguien exploró puede iluminar una pregunta propia, reconocer en el trabajo de quienes no conocíamos una perspectiva que modifica, enriquece o complementa la nuestra. La construcción de redes académicas —especialmente entre equipos de distintas universidades, con distintas trayectorias y distintos recortes regionales— no es un subproducto de la investigación: es parte de cómo se produce conocimiento. Pese a que se repita hasta que parezca un lugar común, el conocimiento se construye colectivamente. Este libro es el registro de uno de esos encuentros, con la esperanza de que no sea el último.

Córdoba - Argentina



Área de
Publicaciones



*Educadorxs, intelectuales,
políticxs y reformadorxs
en tiempos de cambio (La ed.)*

Gabriela Lamelas, Pablo Requena y Javier Moyano (Comps.)

Silvia Serveto [et al.]

Publicado por el Área de Publicaciones
de la Facultad de Filosofía y Humanidades

Universidad Nacional de Córdoba

Agosto/septiembre 2026 [Libro digital]

Esta obra está bajo una Licencia Creative Commons

Reconocimiento - Compartir Igual (by-sa)



Saúl Taborda, lector de Sarmiento

Ignacio Barbeito*

Una relectura temprana

Durante la década de 1930, Saúl Taborda dedicó varios pasajes de sus escritos a examinar diferentes aspectos del pensamiento político-educativo de Domingo Faustino Sarmiento. Este capítulo se propone reponer los lineamientos fundamentales de esta reflexión. Al hacerlo, se recuperan claves sobre el pensamiento de Taborda, sobre su proyección en el espacio político institucional provincial –particularmente en la corporeización de sus ideas en el proyecto para la creación de un Instituto Pedagógico (1937), que se proponía unificar la actividad de las dos suspendidas escuelas normales provinciales y en la creación del Instituto Pedagógico anexo a la Escuela Normal provincial (1941)– y sobre la definición de un campo y una tradición pedagógica en Córdoba (Fogolino, 2005).

La interpretación que Taborda efectuó de las ideas de Sarmiento resultaba contradictoria respecto de la consagrada por la tradición liberal y positivista. Sin embargo, tampoco se asimila sin más a las primeras tentativas revisionistas que, al decir de Elías Palti (1997), no le otorgaron a Sarmiento una ubicación discursiva de importancia. Taborda estimó ineludible confrontarse con el pensamiento de Sarmiento al tratar la historia de los problemas educativos en Argentina y las reformas a las que la organización escolar debía someterse. Lo subrayó en una sentencia muy conocida entre sus lectores, publicada en el cincuentenario del fallecimiento del sanjuanino: “se puede estar contra Sarmiento, pero no se puede estar sin él” (Taborda, 1938, p. 12).

Cuatro textos en torno a Sarmiento

Para circunscribir las notas dominantes del examen emprendido por Taborda, es posible servirse de cuatro textos de su autoría. Aunque no son

*Universidad Nacional de Córdoba | ibarbeito251@unc.edu.ar

los únicos en los que remitió a Sarmiento, resultan suficientes por su importancia para reconstruir la naturaleza y orientación de su análisis.

En el primer texto, la edición de *Investigaciones Pedagógicas* de 1932 (luego incluida como Tomo I de la edición de 1951), Sarmiento es recuperado de manera muy esquemática, situando su pensamiento como tributario del “mercantilismo al menudeo de Horacio Mann” (Taborda, 1932, p. 185).

El segundo texto seleccionado se titula “El ideal pedagógico de la política escolar argentina” y conforma el capítulo XII del tercer tomo de *Investigaciones Pedagógicas*, según la edición de 1951. Este texto repercute nítidamente en la conmemoración nacional del cincuentenario de la sanción de la Ley N° 1420 de educación común, gratuita y obligatoria. Además, retoma discursos ligados a este acontecimiento y a la política desarrollada por el Consejo Nacional de Educación, así como incorpora con ánimo crítico o, incluso, irónico, palabras y declaraciones de sus autoridades, como Juan P. Ramos, José María Ramos Mejía y Ramón Cárcano.

El tercer texto es el más sistemático en el tratamiento de los escritos de Sarmiento; está sustentado en la lectura que hizo Taborda de *Educación popular* y *Recuerdos de Provincia*, sin desoír ecos de *Facundo o civilización y barbarie en las pampas argentinas*. Se trata de “Sarmiento y el ideal pedagógico”, publicado originalmente en 1938 en la revista *Facundo. Crítica y polémica*, dirigida por el propio Taborda. Fue el único número de la revista durante ese año y estuvo dedicado a Sarmiento, en el cincuentenario de su fallecimiento. Años después, este artículo se incluyó como último capítulo del Tomo III de *Investigaciones pedagógicas*.

Finalmente, excediendo los estrictos límites cronológicos de la década de 1930, se encuentra el texto de la conferencia “Córdoba y la concepción etnopolítica de la ciudad”. Dictada en 1941, se publicó recién en 1947 bajo el título “Córdoba o la concepción etnopolítica de la ciudad”. Este ensayo es de interés porque incorpora una nueva referencia bibliográfica, *Conflicto y armonías de las razas en América*, y porque desarrolla la idea tabordiana de la comunidad como primera educadora, extremando las notas culturales identitarias de una ciudad y una provincia frente a la realidad político-administrativa del Estado nacional.

Sarmiento, un adversario de acusada sensibilidad

La estancia y el itinerario europeos de Saúl Taborda, que se desarrollan entre mediados de 1923 y fines de 1926, merecerían una reconstrucción rigurosa. Aunque se ha afirmado que Taborda regresó de Alemania con un título de Profesor de Pedagogía, el dato no resulta debidamente acreditado y colisiona con su propio testimonio en *Investigaciones pedagógicas* (1932): “no siendo yo un pedagogo de profesión, ni aspirando a serlo [...] carezco del derecho a expedirme en una materia que no he aprobado ante una mesa examinadora” (Taborda, 1932, p. 2). Lo que sí puede darse por sentado es que ese viaje constituyó un parteaguas en su trayectoria intelectual, redefiniendo la fisonomía de sus ideas, colocando la problemática pedagógica en el centro de su atención y perfilando su inserción en el ámbito de la política provincial.

Se ha sostenido, por otra parte, que a partir de los años treinta Taborda cultivó su ideario y propuestas en creciente soledad; sin embargo, puede verificarse una intensificación de sus actuaciones en el campo social, político y cultural de Córdoba, así como el entramado de una amplia red de vínculos nacionales e internacionales. La publicación en 1930 de “Investigaciones pedagógicas. Bases y proposiciones para un sistema docente” por la *Revista de la Universidad de Córdoba*, su participación en agrupamientos gremiales docentes y su afinidad con la Federación Universitaria de Córdoba son solo algunos ejemplos. En estas afinidades y en esta participación su pensamiento se descubre inserto en el campo de la confrontación y la acción política. Durante los gobiernos radicales de Amadeo Sabattini y Santiago del Castillo, Córdoba representó una excepción democrática y progresista en Argentina, resistiendo las tendencias fraudulentas y conservadoras de la “Década Infame”, implementando políticas sociales, laborales y educativas populares, y defendiendo la autonomía provincial y el federalismo. Este contexto político y cultural no debe soslayarse ya que enmarcó parte de la producción escrita de Taborda en aquellos años y repercutió en la definición de Sarmiento como un adversario protagonista de sus ideas pedagógicas.

Un adversario y no un mero antagonista o un enemigo, porque Taborda también encontró en las páginas de Sarmiento perspectivas que lo confirmaron en cuanto a la importancia de la educación comunal y la preservación del “linaje” y la tradición. Esta relación adversarial, que se

emplaza nítidamente en la década de 1930, se desliza sobre un eje que, partiendo del reclamo de una reforma educativa nacional, culmina en el reconocimiento de la condición histórico-cultural insular de Córdoba y su *etnos*.

En el primer extremo de este eje, Taborda afirma que su proyecto de Escuela Única o Unificada tiene la intención “de constituir un tipo uniforme para todo el país” (Taborda, 1930, p. 109). En el último extremo, en cambio, luego de la publicación de los postulados del “Temario del Comunismo Federalista”, Taborda retrata a Córdoba como un “espacio espiritual” netamente diferenciado de Buenos Aires (Taborda, 1947). Mientras el primer extremo se inspira en un proyecto de ley orgánica de Yrigoyen de 1918, el segundo hace pie en la profundización de la excepción política cordobesa, gestada al calor de los mandatos de Sabattini y Del Castillo.

Taborda niega a Sarmiento la condición de “pedagogo” (1932, p. 184). Para Taborda, la historia de la educación argentina del siglo XIX estuvo dominada por la tentativa de imponer las instituciones y orientaciones surgidas de la Revolución Francesa, concibiendo una educación utilitaria destinada a formar ciudadanos para el “negocio capitalista”. La formación del ciudadano, además, involucraba la comunión en la nacionalidad a través de relatos, cantos, símbolos y recitados, que en su análisis eclosionó en el Centenario en un “chauvinismo febril” (1932, p. 250). Sin embargo, estas efusiones nacionalistas no eran atribuibles a Sarmiento, considerada su “acusada sensibilidad” (1932, p. 186).

El reconocimiento de esta “acusada sensibilidad” en Sarmiento es un primer indicio del tipo de interlocución que Taborda entabló con Sarmiento. Evitando la demonización, recuperó algunos pasajes de diferentes obras del “padre del aula” para apoyar o ilustrar sus tesis comunistas. Sin embargo, esto aún no se aprecia en “El ideal pedagógico de la política escolar argentina”, donde cuestionó el armazón legal del Estado nacional en materia educativa mientras suscribía las proposiciones docentes del *Temario*:

El ideal pedagógico que, en 1849, propusiera Sarmiento para la educación popular es [...] el ideal que rige actualmente en la educación que regentea el Consejo Nacional de Educación. Por lo mismo que es un ideal emergente de la ideología política del Estado, la ley de educación común de 1884, elaborada por políticos carentes de información específicamente



pedagógica o, lo que para el caso es lo mismo, informados por una política pedagógica que identifica política y pedagogía sin percatarse de que se trata de dos dominios espirituales esencialmente distintos [...] ha hecho suyo y ha instituido como único norte de su actividad el ideal político bajo cuyo clima histórico se gestara en la dirección que reconoce preeminencia absoluta a la acción del Estado (Taborda, 2011a, p. 423)

Taborda (2011a, p. 429) le reprocha a Sarmiento haber subsumido la educación bajo un “ideal político” ajeno y foráneo. La consecuencia de ello en la organización de la enseñanza de Estado fue la de otorgar preeminencia a criterios de valoración políticos cuando debieron primar criterios pedagógicos. Para Taborda, el “error fundamental de la enseñanza del Estado radica en su inveterada ceguera para la percepción de esta diferencia que deslinda con nitidez un campo propio para la política y un campo propio para la pedagogía” (2011a, p. 428). Como se señaló más arriba, la alternativa de Taborda para la reorientación de las instituciones educativas se formuló en el “Temario del comunismo federalista”:

Corresponde la adopción de un plan docente concebido de acuerdo a las nuevas corrientes pedagógicas que comprenda todo el proceso formativo del individuo; que sea dúctil y flexible de modo que se adapte a las condiciones materiales, morales y espirituales de todas las comunas y facilite la exaltación de sus notas originales (Taborda, 1936, p. 4)

La conmemoración del 50° aniversario de la muerte de Sarmiento fue ocasión para Taborda de retornar a *Educación popular* y oponerle algunas páginas de *Recuerdos de Provincia*, haciendo valer aquella nota de la “acusada sensibilidad” del sanjuanino. En este libro, a diferencia de *Educación popular*, Sarmiento “nos describe con un acento tocado de emocionada comprensión el cuadro, simple y apacible, pero palpitante de vida, de la comuna sanjuanina en cuya atmósfera moral discurre la galería de tipos humanos decantados por los ideales vigentes” (Taborda, 1938, p. 12). Según Saúl Taborda, esto representaba la quintaesencia de la educación popular, un “estilo tradicional” que se contraponía al “nuevo estilo de vida” importado.

El juicio de Taborda se vuelve cauteloso, declarando “extraño” que Sarmiento pretendiese hacer *tabula rasa* de la cultura existente para adop-

tar un “ideal forastero”. En los textos de Sarmiento y en los testimonios de vida que involucran, Taborda encuentra inobjektables manifestaciones de “tesitura facúndica”. Este hecho lo empuja a atemperar la responsabilidad atribuida al sanjuanino:

¿qué juicio solvente se atreverá a cargar sobre sí la responsabilidad de atribuir a la empresa educacional de Sarmiento el deliberado designio de someternos al vasallaje de una cultura extranjera? ¿No parece más ajustado a los rectos principios de la crítica histórica aplicar al examen de esa empresa un criterio que, colocándose por arriba de la imputación de una intencionada transgresión a la constante propia del ser de nuestra sociedad, en cuya propalación se complace, empujada por móviles subalternos, la suspicacia sectaria, la refiera, con sus imperfecciones y sus inadvertencias, al advenimiento de todo un momento dialéctico del ideal que presidió la vida de las comunas de origen? (Taborda, 1938, p. 23)

Una inflexión semejante tiene lugar en la conferencia de Taborda de 1941, “Córdoba y la concepción etnopolítica de la ciudad”. Por “etnopolítica” Taborda entendió una disciplina en tensión con la sociología, cuyo objeto sería la “existencia real y concreta del medio histórico de la nación” (Taborda, 1943, p. 44). La antinomia metodológica entre urbanismo modernizador y etnopolítica recorre todo el texto. Taborda contesta a la tendencia racionalizadora del urbanismo que juzga ciega a las sedimentaciones histórico-culturales locales. Su atención se dirige a los proyectos de renovación edilicia en la ciudad, aunque también examina transformaciones acaecidas en otras ciudades como Buenos Aires, La Plata o Marburgo. Lo urbano, para Taborda, es cuestión de espacio, pero sobre todo de un tiempo histórico, singularmente humanizado, que se inscribe indeleblemente en aquel. Esa memoria se descubre perturbada e interrumpida por la funcionalización del espacio urbano que, subordinada a criterios utilitarios y rentísticos, suprime patios, jardines y plazas, y aparta a los pobres y los muertos. Aunque Taborda admira las nuevas construcciones concebidas como “máquinas de habitar” (una referencia al arquitecto Le Corbusier), asegura que le resultaría imposible habitarlas, pues su impronta desaloja el “alma del pueblo”.

En este texto, el diálogo con Sarmiento se establece en relación con *Facundo* y *Conflicto y armonías de las razas en América*. De *Facundo*, Taborda

recupera el retrato acerbo de la ciudad mediterránea y sus habitantes, y lo cuestiona: “Ahíto de enciclopedismo racionalista –escribe Taborda–, [Sarmiento] no alcanzó a percibir en la sosegada intimidad del recinto la profundidad del espacio espiritual que comunica al cordobés la tesitura reverenciosa de la seriedad de la vida” (Taborda, 2011b, p. 231).

Así, la mención del enciclopedismo racionalista desempeña una función idéntica –antagónica, por foránea e inauténtica– a la que Taborda atribuyó a la educación primaria emergente de la Constitución Nacional de 1853 y la Ley N° 1420 respecto de la educación auténticamente popular. Sin embargo, continuando con la lectura del texto de 1941, esta ceguera inicial habría sido rectificada por Sarmiento al visitar Córdoba en 1883 y acceder a la lectura del acta de fundación de la ciudad. Las referencias de Taborda remiten al segundo capítulo de *Conflictos y armonías...*, “Los cabildos”, donde Sarmiento celebra una iniciativa de la Municipalidad de Córdoba de publicar documentos del archivo municipal. Con aprobación evidente, leyendo algunos de esos documentos que dan cuenta de la vida política en tiempos de la colonia, Sarmiento llega a escribir: “El Cabildo de Córdoba se mostró durante muchos años a la altura del Parlamento inglés” (Sarmiento, 1952, p. 91).

Taborda no podía dejar de admirar nuevamente esa “acusada sensibilidad” de Sarmiento para captar las notas nobles y definitorias de la tradición comunal, al punto de preguntarse cómo había podido omitirlas al retratar a Córdoba con el deslucido perfil de un “claustro encerrado entre barrancas” (Taborda, 2011b, p. 231).

A modo de cierre

Cuando en 1989 José Aricó repuso una vez más el retrato con el que Sarmiento, en el *Facundo*, invistió a Córdoba de rasgos premodernos y aldeanos (Aricó, 1989, p. 10), señaló que Saúl Taborda había articulado con su “comunalismo federalista” una original y precursora respuesta a los problemas que presentaba el diseño de las instituciones del país. En la aproximación que hemos esbozado en este trabajo, esperamos haber mostrado cómo esa respuesta estaba anudada de manera constitutiva en la interpretación que Taborda hizo de Sarmiento.

El análisis de Taborda sobre Sarmiento trascendió la simple confrontación revisionista. Rescató la “sensibilidad” del sanjuanino hacia la vida

comunal y la “vocación facúndica” de la educación popular preexistente al Estado nacional. Esta relectura merece destacarse por su importancia en la consolidación de una tradición pedagógica que, aun “contra Sarmiento”, no concebía la posibilidad de construirse “sin él”.

Referencias

- Aricó, José (1963). Pasado y Presente. *Pasado y Presente. Revista trimestral de ideología y cultura*, 1, 1-17.
- Aricó, José (1989). Tradición y modernidad en la cultura cordobesa. *Plural*, 13, 10-14.
- Barbeito, Ignacio (2018). El corazón de la ciudad es para la vida del hombre. La humanización del tiempo y el espacio en la antropología etnopolítica de Saúl Taborda. En Susana Barbosa, Fernando Turrí y Daniel Román Mach (Comps.), *Actas IX Jornadas Nacionales de Antropología Filosófica: Cuerpo, Tecnología y Posthumanidad* (pp. 48-53), Mar del Plata: Universidad Nacional de Mar del Plata. <https://scholarhub.sanggabuana.ac.id/Nacionales.pdf>
- Dussel, Inés (2012). Poder pedagógico para el Estado. En Adriana Amante (comp.), *Historia crítica de la literatura argentina. Sarmiento*, (pp. 555-577) . Buenos Aires: Emecé.
- Fogolino, Ana María (2005). Democracia, laicismo y escuela nueva en Córdoba: el debate en torno a los proyectos de ley de instrucción primaria durante los años '30. En Roitenburd, Silvia y Fogolino, Ana María *Tradiciones pedagógicas de Córdoba: Educación e imaginarios reformistas*, (pp. 91-160). Córdoba: Editorial Brujas.
- Palti, Elías. (1997). Argentina en el espejo, el ‘pretexto’ Sarmiento. *Prismas. Revista de historia Intelectual*, 1, 13-34.
- Sarmiento, Domingo Faustino (1952). *Conflicto y armonías de las razas en América*. Buenos Aires: Luz de día.



- Sarmiento, Domingo Faustino (2006). *Facundo*. Buenos Aires: Colihue.
- Sarmiento, Domingo Faustino (2011). *Recuerdos de provincia*. Buenos Aires: Grupo Editor Planeta.
- Taborda, Saúl (1930). Investigaciones pedagógicas. Bases y proposiciones para un sistema docente. *Revista de la Universidad de Córdoba*, XVII(3-4), 65-87.
- Taborda, Saúl (1932). *Investigaciones pedagógicas*. Córdoba: Universidad Nacional de Córdoba.
- Taborda, Saúl (1936). Temario del comunismo federalista. *Facundo. Crítica y polémica*, 2(3), 2.
- Taborda, Saúl (1938). Sarmiento y el ideal pedagógico. *Facundo. Crítica y polémica*, (Número único dedicado al cincuentenario del fallecimiento de Sarmiento), 12-23.
- Taborda, Saúl (1943). Estructura y desarrollo del plan de estudios del Instituto Pedagógico. *Educación. Revista de Pedagogía*, 2, pp. 37-45.
- Taborda, Saúl (1947). Córdoba o la concepción etnopolítica de la ciudad. En *Escritos políticos 1934-1944* (pp. 222-261). Córdoba: Universidad Nacional de Córdoba.
- Taborda, Saúl (1951). El ideal pedagógico de la política escolar argentina. En *Investigaciones pedagógicas* (pp. 413-443). Córdoba: Ateneo Filosófico de Córdoba-Assandri.
- Taborda, Saúl (2011a). El ideal pedagógico de la política escolar argentina. En *Investigaciones pedagógicas* (pp. 413-443). La Plata: UNIPE.
- Taborda, Saúl (2011b). Córdoba o la concepción etnopolítica de la ciudad. En *Escritos políticos 1934-1944, escritos póstumos* (pp. 222-261). Córdoba: Universidad Nacional de Córdoba.

Tcach, César (2007). Un radicalismo exitoso en la Argentina de los treinta. El caso del Sabattinismo cordobés. En *Boletín Americanista*, LVII(57), pp. 133-156.



*Educadorxs, intelectuales,
políticxs y reformadorxs
en tiempos de cambio (La ed.)*

Gabriela Lamelas, Pablo Requena y Javier Moyano (Comps.)

Silvia Serveto [et al.]

Publicado por el Área de Publicaciones
de la Facultad de Filosofía y Humanidades
Universidad Nacional de Córdoba

Agosto/septiembre 2026 [Libro digital]

Esta obra está bajo una Licencia Creative Commons

Reconocimiento - Compartir Igual (by-sa)



Voces en la sombra: mujeres que forjaron la educación física entre los siglos XIX y XX en Córdoba, la de la Cruz del Sur

Carina Bologna*

Marcela María Cena*

Articular históricamente lo pasado no significa *conocerlo como verdaderamente ha sido*. Consiste, más bien, en adueñarse de un recuerdo tal y como brilla en el instante de un peligro
Benjamin, 1940, p. 307

Introducción

La docencia en nuestro país ha sido desarrollada especialmente por mujeres. Habilitadas por una supuesta naturaleza femenina ligada a la función materna, las mujeres ganaron el espacio escolar como lugar de trabajo asalariado. Al respecto, Barrancos (2002) sostiene que el ingreso de las mujeres al ámbito público fue a partir del estereotipo de *la segunda madre* y permitió, por un lado, su inclusión en el ámbito educativo, y por el otro, su exclusión de los cargos académicos, de un salario justo, y de determinados espacios de gestión, como lo veremos en el Congreso Pedagógico Internacional de 1882. Sin embargo, y a pesar de ello, podemos reconocer procesos, tácticas y canales que les permitieron lentamente conquistar derechos. El ingreso de las estudiantes y las maestras a las instituciones educativas formadoras significó entrar en diálogo con otras mujeres e intelectuales de la época, leer y escribir en los diarios, incursionar en la discusión política, los deportes y el arte; una participación en el universo de lo público que puede traducirse en acceso al conocimiento, al mundo de la *cultura física* y al contacto con ideas revolucionarias como el socialismo o el feminismo entre fines del siglo XIX y comienzos del XX (Pellegrini, 2021).

*Universidad Nacional de Córdoba / Universidad Provincial de Córdoba | carinabologna@upc.edu.ar

**Universidad Nacional de Córdoba / Universidad Provincial de Córdoba | marcelacena@upc.edu.ar

La irrupción de las mujeres también puede rastrearse en el campo específico de la formación docente en Educación Física (EF) que, para la historiografía argentina (Aisenstein y Scharagrodsky, 2006, Galak, 2012, Levoratti, 2021) se origina a fines del siglo XIX en las disputas metropolitanas entre dos planteos divergentes y conflictivos. De un lado, la postura militar y masculina de la Escuela de Gimnasia y Esgrima del Ejército (1897) y la pedagógica a partir de 1901/1902 con los Cursos Temporarios de Educación Física; del otro, el Curso Normal de Educación Física en 1906 y la creación de la Escuela Normal de Educación Física en 1909 dirigido por el Dr. Enrique Romero Brest, quien fuera reconocido como “el padre de la educación física” (Scharagrodsky, 2004). Nos permitimos en este estudio discutir *el nacimiento* de la formación docente en EF e interpelamos la *paternidad*. Sostenemos que, previo a los orígenes y disputas mencionados anteriormente, un importante dispositivo educativo de la mano de muchas mujeres, maestras normales, protagonizaron –sin reconocimiento– la formación docente en EF.

La preparación de maestros y maestras en gimnasia y ejercicios físicos la podemos rastrear en los inicios de la formación normalista de nuestro país. Ejemplo de esto lo encontramos en la *Memoria Presentada al Congreso Nacional por el Ministro de Justicia e Instrucción Pública* Dr. Don Onésimo Legizamón (decreto del 30 de enero de 1877) que expresa la decisión de volver mixta (hasta el momento sólo para varones) la formación docente en la Escuela Normal de Paraná con una serie de asignaturas, entre ellas la de Ejercicios Generales que incluye: lectura y escritura, composición y declamación, cálculo, dibujo, canto y gimnasia, dos horas en primero y en segundo año (Ministerio de Justicia e Instrucción Pública, 1877, pp. 280 - 281).

En Córdoba, la gimnasia, los ejercicios, la cultura física, la educación física son parte del currículum general de la formación docente desde la creación de la Escuela Normal Nacional de Maestras (1884), y como formación específica a partir de los cursos temporarios de EF en 1915/1916, dictados en la Escuela Normal Provincial Alberdi y la Escuela Normal Provincial Olmos. La formación ligada a la EF reflejó parte de las innovaciones que las maestras oriundas de Estados Unidos introdujeron con su arribo a las instituciones educativas y en esta provincia, en particular, sumó argumentos a la resistencia clerical frente al avance de la educación laica.

En ese sentido, es de interés indagar, a fines del siglo XIX y principios del siglo XX, el trabajo de las maestras normales pioneras, quienes impartieron, se formaron, y/o estuvieron ligadas de alguna manera al campo de la EF. La indagación nos permitirá recuperar la especificidad de la profesión y las trayectorias situadas como un acto de militancia que reivindique las historias de vida de las maestras del pasado en Córdoba, para devolverle el valor al oficio y contagiar a las docentes actuales con esas historias posibles (Pellegrini y Mosso Redolfi, 2022).

A partir de un corpus documental constituido por publicaciones de los diarios *La Voz del Interior* y *Los Principios*, la *Revista de la Educación Física* dirigida por Romero Brest (1916) y otras fuentes de las dos primeras décadas del siglo XX (leyes, informes y actas de congreso), avanzamos en una indagación que permita iluminar e hilvanar fragmentos de la participación de las mujeres –ausentes en las reconstrucciones históricas realizadas hasta el momento–, maestras normales, en el proceso de institucionalización de la formación docente en Educación Física en Córdoba; recuperar algunas singularidades locales, con nombre y apellido, solapadas bajo la producción historiográfica producida en Buenos Aires e irradiada hacia el resto del país.

Metodológicamente asumimos el ejercicio etnográfico para reconstruir la historia no documentada a partir de lo cotidiano, ordinario, obvio, olvidado, recurrente, fragmentario hasta paradójico (Philp, 2017, Rockwell, 2009) y en los aportes de una metodología visual (Serra y Vilella Pereira, 2022) que recuperan archivos personales, actas de congreso, documentos, imágenes y fotografías como parte de una serie epistémica y afectiva, consideradas en tanto artefactos materiales, con historia y un rol fundamental en la producción de sentido (Dussel, 2019).

Este texto procura concretar una reconstrucción histórica original sobre la EF en Córdoba, sin desconocer el saber acumulado en torno al tema, pero tomando distancia de sus orientaciones y tesis principales. Hacer entrar a las mujeres en la historia merece un esfuerzo por convocar el pasado en un tiempo presente que nos ofrece herramientas inéditas para su lectura. Los estudios de género, el giro visual, la historia de las sensibilidades y las indagaciones sobre la enseñanza de saberes específicos y las miradas postcoloniales, entre otras perspectivas, invitan a revisitar la evidencia para volver a mirar con unas claves que, hasta hace poco tiempo

atrás, resultaron ininteligibles hasta para nosotras (mujeres/estudiosas/amantes de las prácticas corporales/profesoras de EF).

Dar cuenta de la participación de las maestras normales en el largo proceso de institucionalización de la EF en Córdoba (Cena y Bologna, 2024), no es un interés ingenuo en este presente. El trabajo procura dar un contexto a los debates contemporáneos que aporte a la discusión pública sobre la necesidad de sostener una perspectiva de género e interseccional en educación y en EF en particular, al considerar –como la evidencia empírica muestra– que los derechos conquistados para y por los sectores sociales subalternos no están dados y solo serán garantizados a partir de una disputa constante y sistemática que limite el poder de discursos y prácticas antidemocráticas.

Maestras normales en acción. La educación física en las discusiones pedagógicas a fines del siglo XIX

El Congreso Pedagógico Internacional, desarrollado en Buenos Aires en 1882, se constituye en un interesante punto de partida analítico, no sólo porque cronológicamente antecede a la sanción de la Ley de Educación Común en 1884, sino también porque es reconocido como una escena fundante de los debates educativos en nuestro país, que dejó una huella duradera en el imaginario pedagógico nacional (Arata, 2024, p.15).

La participación de mujeres en el Congreso la podemos reconocer en los siguientes datos: 1) Entre los 25 organizadores, ninguna era mujer; 2) Entre los invitados representantes extranjeros y de las provincias, ninguna era mujer; 3) Entre los rectores de Universidades y Colegios Nacionales, ninguna era mujer; 4) Entre los delegados de sociedades de educación y municipales, ninguna era mujer; 5) Entre los doce directores de las escuelas normales que participaron, cinco eran mujeres: Emma Caprile (directora de la Escuela Normal de Buenos Aires), Sara Cook (directora de la Escuela Normal de Mendoza), María L. V. de Del Carril (directora de la Escuela Normal de San Juan), Clara J. Armstrong (directora de la Escuela Normal de Catamarca), Juana Pérez (directora de la Escuela Normal de Santiago del Estero) y Clementina Conte de Alió (directora de la Escuela Normal del Uruguay); 6) Entre los 22 educacionistas invitados, sólo una era mujer: Clemencia R. de Ceballos (directora del Colegio Superior Bell Ville, provincia de Córdoba); 7) Entre los 16 maestros normales, cuatro

eran mujeres: Señoritas Amelia de Gramondo, Josefina Aragonés, Eufemia Gramondo y Elena Gastaldi. Como podemos observar en las Actas del Congreso, la participación femenina es más significativa cuando representan a la docencia de las escuelas elementales e infantiles, entre las que contamos a unas 50 mujeres y a unos pocos varones. La maestra, entendida como *la segunda madre*, se refleja en el detalle numérico: ninguna o pocas mujeres estuvieron implicadas en la organización o invitadas a disertar en el Congreso, pero muchas mujeres, maestras de escuela, engrosaron con alrededor de 50 participantes la lista de asistentes.

Por otra parte, algunas pocas alzaron la voz, coincidentemente eran invitadas, directoras y portadoras de apellido, como son los casos de Clementina Conte, Teresa Hornos y Eulalia Manso. Sus voces dan continuidad a la búsqueda de ampliación de derechos. No tenemos datos de cuántas personas participaron como asistentes al Congreso, pero es de suponer un público conformado por un alto número de mujeres, maestras normales, preocupadas seguramente por el acontecer en las escuelas del país.

La poca presencia de las mujeres en el Congreso Pedagógico de 1882 no las acalla. En las actas del Congreso encontramos sus preocupaciones específicas en torno a la educación física en la escuela en las discusiones entre los disertantes (todos varones). A continuación, compartimos un pasaje de los debates suscitados. El doctor Decoud: [...] el proyecto que acaba de sancionarse se refiere a la enseñanza de la instrucción cívica en las escuelas primarias. Como mi mente ha sido comprender en la instrucción cívica la enseñanza de maniobras militares, desearía agregar un inciso [...] «Ejercicios militares en las escuelas comunes».

(Murmullos en las bancas de las maestras.)

El doctor Leguizamón (H.): Pido la palabra. Según oigo por aquí, parece que no se comprende el inciso propuesto [...] voy a permitirme explicar el alcance de las palabras «ejercicios militares», que parece espantan a las señoritas maestras. En esas palabras el señor Decoud comprende los ejercicios físicos de evoluciones, de marchas, que son una necesidad para el orden y disciplina de una escuela. Esas evoluciones al entrar y salir de dos en dos, marchando rítmicamente, contribuyen al orden y hasta a la moral de la escuela misma. Creo que con esta explicación se tranquilizarán las

señoritas maestras [...] Moción del doctor Decoud, con el objeto de declarar obligatoria la enseñanza de ejercicios militares en las escuelas, no se acepta (Educación y derecho al voto: controversias, 1883, en Arata, 2024, pp. 688 y 689)

En el llamado del señor presidente del Congreso a *tranquilizar los ánimos de las señoritas maestras* encontramos un modo de caracterizarlas: nerviosas, espantadas, sin comprensión. Sin embargo, y a pesar de la posición subalterna en que se las coloca, es posible imaginar a las maestras que, en voz baja, expresan cierta preocupación por el ingreso de la formación militar a las escuelas de la mano de la educación física.

El murmullo de las docentes revela posiblemente la oposición y el disgusto que provocan ciertos ejercicios militares que podrían ingresar de modo sistemático a la escuela. Emerge en ellas una sensibilidad y preocupación frente al planteo de Susini, varón, extranjero y preocupado por la formación cívica e higiénica, quien justifica el uso del fusil, como objeto que se constituye para él en un deber de prudencia y patriotismo. Dice:

El arma tiene un cierto peso, pasa sucesivamente de un brazo a otro; durante estos movimientos las piernas son alternativamente llevadas sea adelante sea atrás, para restablecer el equilibrio. Esta necesidad de mantener en equilibrio, maniobrando un objeto tan pesado, determina en los músculos del tronco y del cuello contracciones que le hacen participar en una justa medida de los movimientos ejecutados por los miembros. En fin, nada es más susceptible de desarrollar la destreza y dar precisión a los movimientos que esta costumbre de maniobrar los unos al lado de los otros (La higiene escolar (I), 1883, en Arata, 2024, p. 763)

Con objetivos higienistas, las maniobras militares se presentan como el mejor modo de alcanzarlos. Las ideas provocan susurros en quienes están cerca de otra minoría, en este caso, al decir de hoy, las infancias. La educación física, los ejercicios físicos y/o la gimnasia, como se nombra a lo largo del Congreso, emerge vinculada a la construcción de un sujeto disciplinado, patriótico y fuerte.

Si bien del recorte se desprende que la propuesta de ingresar las evoluciones militares no fue aprobada, el rechazo no tiene que ver con aquello que las maestras presentes en la discusión reprueban sino con que la



sugerencia no alcanzaba a las instituciones privadas, detalle que subraya cierta distinción respecto de los destinatarios, probablemente algunos no necesitaban disciplinamiento ni higiene.

Las discusiones planteadas en el Congreso permiten delinear cómo se fue configurando una educación del cuerpo androcéntrica y organizada a partir de las diferencias sexo genéricas. Además de una mayor preocupación por la gimnasia para varones, encontramos algunos pocos pasajes que refieren a la necesidad de la educación física para las mujeres:

La belleza de la mujer consiste en ser hacendosa, limpia, honesta y bondadosa. Se prepara a la futura madre para que pueda preservar a su familia de las causas generales contrarias a la salud: aire impuro, excesivo número de personas en las habitaciones, agua de mala calidad, insuficiencia del alimento, exposición a la intemperie sin el conveniente abrigo, falta de ejercicio o trabajo excesivo, y todas las malas condiciones físicas que deterioran el vigor corporal (La educación para la vida en sociedad: instituciones y premisas, 1883, en Arata, 2024, p. 510)

Las palabras recuperadas en el recorte permiten visualizar cómo la higiene y la salubridad son centrales para una mujer/madre que se distingue por la decencia, la pulcritud y la abnegación. En este caso, la gimnasia resulta necesaria para que las mujeres alcancen la energía suficiente para parir y cuidar. En el horizonte femenino solo existe una posibilidad hacia la que habrá que prepararse. Todos los caminos conducen al *parto*.

En Córdoba, hacia 1884, algunas mujeres comenzaron a acceder a estudios superiores, destacándose la formación de parteras en un contexto universitario marcado por fuertes tensiones entre el liberalismo modernizador y el conservadurismo eclesiástico (Vasallo, 2019). Ese año fue clave por la sanción de la Ley 1420, que estableció la educación común, gratuita, laica y obligatoria. Paralelamente, el clima cultural en Córdoba se transformaba: crecía la prensa liberal y la dirigida por el arzobispado.

Pero fue Ramón J. Cárcano quien, con su tesis doctoral defendida en 1884 *De los hijos adulterinos, incestuosos y sacrílegos*, dejó una huella especialmente disruptiva. Su trabajo, con una clara filiación liberal, no sólo interpeló el orden jurídico y moral vigente, sino que se convirtió en un gesto provocador frente a las jerarquías eclesiásticas y al modelo tradicional de familia (Roitenburd, 2000). Cárcano desnudó las fracturas

del orden sexual legitimado por el derecho y aportó una visión crítica y modernizadora, que resonó en el ambiente intelectual de la época. Su tesis puede leerse como un manifiesto de ruptura que contribuyó a abrir camino para debates posteriores sobre la educación, la sexualidad, y los derechos civiles.

El avance laicista a nivel nacional que ya podía leerse en el Congreso de 1882, provocó una profundización de la posición clerical en la provincia de Córdoba por sostener la independencia en lo concerniente a la educación. Esto se expresó, por ejemplo, en la resistencia local al desembarco de la formación normalista *laica*. Recién en 1884 se crea la Escuela Normal Nacional de Maestras de Córdoba, la última en establecerse en el territorio argentino. Las primeras mujeres maestras al frente de la institución fueron las profesoras Francisca Armstrong en la dirección, y en la vicedirección la profesora Francisca Wall, quien en 1886 será reemplazada por Jennie Howard (Fontaine Castelló y Macchione, 2024). Las tres docentes que llevaron adelante la organización institucional en el período fundacional fueron parte del contingente de maestras norteamericanas convocadas por el proyecto civilizador de Domingo F. Sarmiento.

Maestras normales en Córdoba. Cuando la Educación Física y el laicismo ponen en jaque la moral y el decoro

Las profesoras norteamericanas llegadas a Córdoba a fines del siglo XIX debieron lidiar con la oposición y el rechazo que provocaba una propuesta educativa que se alejara u omitiera la enseñanza de la religión. La poderosa Iglesia local puso en marcha una serie de acciones, como la de prohibir a los padres católicos enviar a sus hijos a la Escuela Normal, con el fin de obtener lo que se reconocía como un infame progreso laicista (Lamelas, 2021).

Las maestras norteamericanas compartían con Sarmiento la preocupación por dar a la gimnasia y a los ejercicios físicos un lugar central en la propuesta educativa de las escuelas normales. Es interesante destacar que tanto Armstrong como Wall y Howard, mientras ejercieron sus puestos en la gestión institucional, dieron clases de gimnasia a las jóvenes estudiantes (Rodríguez, 2022). A pesar de las resistencias expresadas por parte de las familias de las alumnas y el clero, las maestras sostuvieron sus propuestas de movimiento. El clima de época puede imaginarse siguiendo la

narrativa de Viviana Rivero (2016), quien describe la cotidianeidad escolar en clave de novela:

La clase de gimnasia que miss Wall daba a las alumnas [...] era terriblemente criticada, la pacata sociedad cordobesa consideraba inmoral ver moverse rítmica y violentamente a las niñas. En un principio nadie había dicho nada, salvo chistes maliciosos y comentarios mordaces. Pero ahora los opositores al colegio hablaban mal de la decencia de las estudiantes. ¡Algo tenemos que hacer! ¡Corremos el riesgo de que algún padre asustado saque a su hija del colegio! Pues a mí se me ocurre una idea -dijo Mercedes radiante-: ¿Y si dictamos la clase de una manera más... más privada? -¿Privada? Las mujeres se pusieron manos a la obra y en poco tiempo el nuevo gimnasio estaba listo. Las clases de ejercicio no se harían más al aire libre sino en la privacidad de ese lugar, protegiendo así el decoro de las alumnas (Rivero, 2016, p. 29)

Las narraciones que encontramos en las memorias de Jennie Howard (1951), directora de la Escuela Normal de Maestras de Córdoba en 1886, dan cuenta de los ataques del catolicismo cordobés a la escuela laica y a la gimnasia. La institución, considerada como la “casa del diablo y puerta del infierno” (p. 135) y la educación física femenina como una actividad indecorosa: “¡qué ejercicio horrible para una muchacha -decían [los representantes de la iglesia]- el de levantar los brazos por encima de la cabeza!” (p. 136).

El acento en la educación laica y en la calistenia que impulsaron las maestras norteamericanas para la formación de las maestras normales en Córdoba, se constituyó a partir de un modo particular de entender la educación física para las mujeres. Al respecto, Howard describía:

Los argentinos consideraban la gordura de las mujeres como un signo de belleza. Juzgadas por ese patrón, ellas se sentían de lo más encantadas cuando, pasados los veinticinco años, engrosaban enormemente a consecuencia de su afición por los dulces y a su aversión por cualquier ejercicio. El nuevo régimen, o sea la introducción de la gimnasia en las escuelas de niñas, unido a caminatas, remo, esgrima y otros juegos, ha producido su efecto sobre las mujeres de hoy, que lucen una silueta más graciosa y menos cargada de carnes superfluas (Howard, 1951, p. 127)

En este sentido, podemos reconocer a los ejercicios físicos como una táctica pedagógica para corregir el cuerpo de las mujeres. Es interesante detenerse a analizar cómo conviven en la misma propuesta ideas contrapuestas y hasta paradójicas: a la vez que el normalismo posibilitaba a las mujeres salir de casa y ampliar sus márgenes de movimiento, esa misma amplitud tenía por finalidad ajustar esos cuerpos a ciertos cánones de belleza. La gimnasia en la educación normalista a la vez que suelta, encorseta.

En 1888, y tal vez por presión de la Iglesia, las maestras norteamericanas fueron trasladadas a otras escuelas normales del país. Sin penas por el exilio, según describe Howard en sus memorias, abandona un trabajo que considera imposible “algo así como echar atrás con una escoba al océano Atlántico” y sólo se lamenta porque la escuela quede en manos de maestras locales; en sus palabras, la exdirectora considera que “la falta de conocimientos, preparación y experiencia ocasionó el fracaso de las maestras argentinas que las sucedieron” (Howard, 1951, p. 145). Es interesante observar la exotización de las maestras cordobesas, caracterizadas como poco competentes para la tarea encomendada.

A pesar de ser mujer, Howard encarna el discurso colonizador que encuentra en la blancura una posición jerárquica y despectiva frente a las maestras locales, originarias, marrones, gordas, que a su juicio no tienen preparación. Seguramente, esta posición reforzó la invisibilización de maestras como Trinidad Moreno, quien ocupó el cargo de vicedirección y dirección desde 1897 a 1904 –luego de la gestión de Jennie Howard– y desde 1910 a 1932, en la Escuela Normal Nacional de Maestras de Córdoba. Moreno, por su parte, participó activamente como vocal del Primer Congreso Internacional Femenino en 1910 y del Congreso Pedagógico Nacional en Córdoba 1912 y continuó las gestiones iniciadas por Rosario Vera Peñaloza para la construcción del imponente edificio de la Escuela Normal –finalizada durante su gestión en 1911 (Page, 2004)– entre otras importantes acciones educativas en la formación docente en Córdoba.

Maestras normales, educación física y emancipación: voces femeninas a cien años de la Revolución de Mayo

En 1910, y en el marco del centenario de la Revolución de Mayo, Buenos Aires fue sede de dos congresos femeninos significativos: el Primer Congreso Femenino Internacional de la República Argentina,



organizado por la asociación Universitarias Argentinas; y el Primer Congreso Patriótico de Señoras en América del Sud, dispuesto por las damas de la sociedad porteña a pedido del Presidente de la Nación, José Figueroa Alcorta. Ambos eventos abordaron diversas temáticas relacionadas con los derechos y roles de la mujer en la sociedad: salud, maternidad, trabajo y educación. En la historiografía, los dos congresos se presentan uno como progresista y el otro como conservador, casi en las antípodas. No obstante, es importante destacar las líneas de fuga dentro de los discursos e interacciones entre los diversos grupos de mujeres presentes al interior de cada congreso. Si bien el congreso patriótico “reunía a las mujeres más conservadoras, y en alguna medida ligadas a la Iglesia, no faltaban en sus filas las que exhibían sensibilidad social y preocupación por la condición de las trabajadoras” (Barrancos, 2008, p. 12), “las letradas” impulsaron la remoción de la inferioridad civil, mayor educación, el auxilio a las madres desvalidas y el derecho al sufragio. El análisis da cuenta de la existencia de matices, mixturas, pliegues y diversidades que relativizan las líneas divisorias y limitan las ansias clasificatorias.

Aunque la documentación específica sobre la participación de las mujeres cordobesas en los congresos es limitada, se sabe que ambos eventos convocaron a delegadas de distintas provincias argentinas, incluyendo Córdoba. En los dos congresos podemos encontrar entre las participantes a quienes representaban la formación normalista en la provincia, entre ellas Trinidad Moreno y Rosario Vera Peñaloza, dos maestras que, como sostuvimos antes, se desempeñaron como directoras de las escuelas normales de Córdoba en distintos períodos y que seguramente fueron colegas y amigas. Aunque ninguna es oriunda de Córdoba (Moreno nació en Entre Ríos y Vera Peñaloza en La Rioja) fueron protagonistas en diversos cargos de gestión y espacios públicos de discusión educativa en diferentes lugares del país con un modo inquieto de vincularse con las ideas, los conocimientos y las discusiones de la época.

En el Primer Congreso Patriótico de Señoras en América del Sud se repitieron las preocupaciones en torno a la necesidad de reformar la educación femenina. La mujer debía ser capaz primordialmente de bastarse a sí misma, un atributo que la distinguía de las otras mujeres, las inculcadas –aquellas que nada provechoso producían– y también, y este punto es asimismo crítico, de las que no lo necesitaban. Ahora bien, las nuevas actividades desarrolladas por la mujer sólo tenían que reafirmar su rol

pretendidamente natural de educadoras y encargadas del hogar. La mujer debía ejercer su rol natural dentro de la sociedad, papel que exigía de ella modestia, laboriosidad y abnegación. En este congreso, Rosario Vera Peñaloza, en su disertación “Acción concurrente de la mujer en la ‘instrucción del pueblo’ - Medidas que pueden ponerse aún en práctica”, enumeró aquellos conocimientos que necesitaban aprender las amas de casa, tales como fisiología de los niños, prácticas higiénicas y primeros auxilios, entre otros, a los que añade la necesidad de conocer el arte “de embellecer el hogar” (1910, p. 133).

A diferencia del Congreso Patriótico, en el Primer Congreso Femenino Internacional la EF para las mujeres ocupó un lugar distinguido y de visibilidad. En ese marco se discutió su incorporación en los programas escolares femeninos y la promoción de actividades que fortalezcan el cuerpo y la mente de las mujeres. Los debates suscitados reflejaron una creciente conciencia sobre la relevancia del bienestar físico en la formación integral de la mujer y el valor del deporte. Al respecto la *señorita* Agustina Maraval, representante del Club Atlanta de Buenos Aires planteó:

La educación física de la mujer es indispensable para obtener su independencia moral y social, y es un factor importante para la evolución de su mentalidad. En tal sentido debe intensificarse la cultura física en las escuelas y en la sociedad. Para ello han de hacerse efectivas las prácticas físicas (Maraval, 1911, p. 97)

Es valioso reconocer que tanto Ana de Montalvo como Agustina Maraval, protagonizaron reflexiones en torno a la EF que persuadieron a las congresistas al declarar: “que se fomente la educación física femenina en las escuelas y se gestione la creación oficial de gimnasios y plazas de juego, así como la fundación de clubs femeninos tendientes al desarrollo de la educación física” (Maraval, 1911, p. 98). Las ideas que expuso Ana de Montalvo en la ponencia titulada “Educación Física Femenina, para lograr libertad, independencia y salud” subrayaron la importancia de la EF para las mujeres y su implementación en las escuelas.

En la clave planteada, podemos observar cómo los dos congresos se constituyeron en auténticos espacios de circulación y encuentro social de mujeres, que promovieron el intercambio de ideas y conocimientos. Imaginamos también a esos espacios como una oportunidad para construir

redes de colaboración, un *entre-nos* femenino, donde las mujeres forjaron lazos de amistad con otras.

Maestras normales en el Congreso Pedagógico Nacional de Córdoba (1912), un escenario federal para la Educación Física escolar

El Congreso Pedagógico Nacional de Córdoba se celebró en el Teatro Rivera Indarte, desde el 14 hasta el 23 de diciembre de 1912. En él participaron más de 200 congresistas, entre quienes se encontraban representantes de los Ministerios de Instrucción Pública y Consejos de Educación nacionales y provinciales, las facultades y universidades nacionales, los institutos de enseñanza secundaria, normal y especial de la República, las inspecciones de escuelas normales, los colegios nacionales y la Comisión Médica Escolar, las inspecciones de la Capital, provincias y territorios, la Asociación Nacional del Profesorado y las asociaciones e instituciones de carácter educacional y docentes de todo el país. El congreso se conformó a partir de una importante participación federal, con referentes de todos los estamentos educativos del país, incluidas las asociaciones gremiales, tal vez como visibilización y puesta en valor de las condiciones laborales y salariales de la docencia argentina.

La Comisión Organizadora del Congreso estuvo integrada por 25 miembros, de los cuales sólo dos eran mujeres: las maestras *señoritas* Trinidad Moreno (secretaria) y Luisa Agote (vocal), quienes ya gravitaban con alta participación en la educación de Córdoba.

La comisión define excluir de los debates del Congreso a los asuntos de la enseñanza religiosa así como los de política militante. Se argumenta esta marginación en el discurso inaugural del presidente de la comisión, el señor Ángel Avalos:

Este Congreso Pedagógico es un campo neutral ante la arena de las contiendas políticas y las ardientes discusiones de carácter religioso [...] No es esto proclamar la indiferencia cívica en ningún instante de la vida individual o colectiva; es sólo alentar, y estimular y predicar un espíritu de amplia tolerancia, necesaria para que todas las fuerzas ciudadanas cooperen armónicamente a la dilucidación de los problemas educacionales que interesan a todos los partidos, y que están sobre ellos, porque en su solu-

ción van interesadas o comprometidas vitales necesidades de la existencia nacional (Congreso Pedagógico Nacional, 1917, p. 32)

Ávalos sostenía que la cuestión religiosa ya había sido debatida y resuelta por los congresos nacionales de 1883 y 1884 y por la discusión legislativa provincial de Córdoba en 1896 y 1908:

de aquellos debates nacionales, nació legalmente la escuela laica, que perdura sin ensayo siquiera de una posible denegación; y de los debates provinciales, la Ley de Educación de 1896, reformada en 1908, ley y reforma que mantienen en Córdoba legalmente el carácter religioso de la escuela primaria, como un corolario del mandamiento constitucional que establece la religión de Estado [...] La Comisión Organizadora pensó, pues, que debía establecer la exclusión relativa al asunto de la cuestión religiosa, que probablemente podría ocasionar en el Congreso disidencias y escisiones perjudiciales o completamente estériles [...] resulta que el asunto de la enseñanza religiosa no puede en manera alguna proponerse actualmente como cuestión legal en la provincia de Córdoba: hasta 1922 (Congreso Pedagógico Nacional, 1917, pp. 33-34)

A partir de dejar fuera de agenda a la religión y a la política militante del Congreso, los temas abordados y debatidos se definieron en torno a la educación intelectual, la cantidad y calidad de la instrucción, la educación moral, social y patriótica, la educación física, la educación manual y las aptitudes prácticas necesarias en la vida.

Subrayamos que entre los temas centrales emerge la preocupación en torno a la EF escolar, resultado seguramente de la presencia y protagonismo en el congreso del Dr. Enrique Romero Brest no sólo como parte de la comisión organizadora sino también, como especialista en el campo. Además, encontramos en el congreso, ocupando lugares destacados, a maestras normales que se formaron con él en los cursos temporarios de EF en Buenos Aires, entre ellas reconocemos a Rosario Vera Peñaloza (asistente en 1905 según consta en el informe del 3er curso temporario en EF) y a Sofía Lovera, entre otras.

De la vasta participación de profesoras y maestras normales de Córdoba presentes en la discusión del congreso como “adherentes” (Congreso Pedagógico Nacional, 1917, pp. 133-144), recuperamos con nombre pro-

pio a quienes aparecen nombradas en las Actas del Congreso Pedagógico, como acto de reconocimiento, apertura e invitación a nuevas investigaciones sobre las maestras cordobesas y sus historias:

Directoras:

1. Luisa Agote, directora de la Escuela Normal Provincial “Juan B. Alberdi”, Profesora de la Escuela Normal de Profesoras.
2. Laura R. Ascoeta, directora de la Escuela Elemental de Primera Categoría de Córdoba.
3. Genoveva Ahumada Mayo, directora de la Escuela Elemental de Segunda Categoría de Córdoba.
4. Juana Amaya Leal, directora de la Escuela Elemental de Segunda Categoría de Córdoba.
5. Aurora Bustos de Llanos, directora de la Escuela Elemental de Tercera Categoría de Córdoba .
6. María Barría, directora de la Escuela Elemental de Tercera Categoría de Córdoba.
7. Angela Casares, directora de la Escuela Elemental de Segunda Categoría de Córdoba.
8. Rosa Ceballos Montano, directora de la Escuela «25 de Mayo».
9. Elena Danuzzo, directora del Jardín de Infantes de la Escuela Normal de Profesoras.
10. Estela Denis, directora de la Escuela Elemental de Primera Categoría.
11. Julia Funes de Bonet directora de la Escuela Profesional Nacional de Córdoba.

12. Margarita Jacou, directora de la Escuela Elemental de Segunda Categoría de Córdoba.
13. Angela M. Lucero, directora de Escuela Elemental de Primera Categoría de Córdoba.
14. Trinidad Moreno, directora de la Escuela Normal Nacional
15. María S. Medina, directora de la Escuela Elemental de Segunda Categoría de Córdoba.
16. Agustina Nazar, directora de Escuela Elemental de Primera Categoría de Córdoba.
17. María J. Patino, directora de la Escuela Elemental de Tercera Categoría de Córdoba.
18. Adela Roldan, directora de la Escuela Elemental de Segunda Categoría de Córdoba.
19. Mercedes Sosa, directora de la Escuela Elemental de Primera Categoría de Córdoba.
20. Ramona A. Salvañac, directora de la Escuela Elemental de Segunda Categoría Córdoba.
21. Ursula Valenzuela, Directora de la Escuela Elemental de Segunda Categoría de Córdoba.
22. Herminia Vázquez, directora de la Escuela Normal de Primera Categoría de Córdoba.
23. Pura María Vázquez, directora de la Escuela Elemental de Primera Categoría de Córdoba.

Vicedirectoras:



1. Rosa Acosta, vicedirectora de la Escuela de Comercio Provincial, Profesora de la Escuela Normal de Profesoras.
2. Carolina Torres Cabrera, vicedirectora de la Escuela Normal Mixta de Bell Ville.
3. Clodomira Vera, vicedirectora de la Escuela Normal de Río Cuarto

Regentes:

1. Elena Luisa Polti, regente y profesora de la Escuela Normal Provincial de Maestras.
2. María PuraPonce, regente y Profesora de la Escuela Normal de Profesoras.

Secretarias:

1. Josefa Valdez Douglas, secretaria de la Escuela Normal de Profesoras, Profesora de la Escuela Normal Provincial de Maestras.

Profesoras:

1. Leonor Allende, profesora de la Escuela Normal Provincial de Maestras.
2. Reyna Almandos, profesora de las Escuelas Normales Provinciales de Maestros y Maestras.
3. Guillermina V. de Herrera, profesora de la Escuela Normal de Profesoras.
4. Matilde Moreno, profesora de la Escuela Normal de Profesoras.
5. Carlota Menard, profesora de la Escuela Normal de Profesoras.

6. Fidelmina Cabanillas, profesora de Grado de la Escuela Normal Provincial de Maestras.
7. Alicia Roque, profesora de la Escuela Normal de Profesoras.
8. Tomasa Sosa, profesora de la Escuela Mixta de «San Francisco» de Córdoba.
9. Segunda, Pizarro, profesora de la Escuela Normal de Profesoras.

Maestra:

1. Albina Boeri, maestra de Escuela Elemental de Primera Categoría de Córdoba.

Como sostuvimos más arriba, la participación de Enrique Romero Brest en el Congreso visibilizó la importancia de la cultura física y de la EF en el nivel primario, normal y secundario. Entre las conclusiones aprobadas se puede leer un reconocimiento de la educación en vínculo con la felicidad individual y colectiva, desde una perspectiva integral que hace lugar a la EF consolidándose en el sistema educativo. En particular Romero Brest concluye:

1. La educación física debe realizar la integración de la enseñanza en el sentido biológico del concepto y no ser considerada solamente como medio de completar o contrapesar los efectos de las disciplinas mentales. 2. Debe adoptarse en el país el sistema argentino de educación física. 3. Debe nombrarse profesores especiales de educación física en los cursos normales y modificarse los programas y horarios dando a aquella mayor tiempo y amplitud (Congreso Pedagógico Nacional, 1917, p. 15)

Por su parte Sofía Lovera y Romero Brest, concluyen:

1. Los cursos 5.º y 6.º de las escuelas primarias estarán a cargo de dos profesores especiales. [...] 3. La educación física será dada también por un profesor especial. 4. Todos los profesores de ambos cursos deberán poseer diploma de profesor normal o profesor de enseñanza secundaria, en la



respectiva especialidad, o profesor de educación física. 5. Estos profesores deberán gozar de un sueldo no inferior a 250 pesos (Congreso Pedagógico Nacional, 1917, p. 16)

Los intereses ligados a la formación específica expresados en el Congreso dieron sus frutos en relación a la adopción del Sistema Argentino de Educación Física en Córdoba. En este sentido podemos afirmar que el evento se convirtió en un puntapié para la expansión de la EF y provocaron la concreción de los cursos temporarios tal como se desarrollaron entre diciembre de 1915 y enero de 1916.

Maestras normales con polleras y mangas largas en el verano cordobés de 1915/1916. Los albores de la formación docente específica en Educación Física

En 1901, de la mano de las políticas educativas del Inspector General de Enseñanza Secundaria y Normal Pablo Pizzurno se crean los primeros Cursos Temporarios de Educación Física. Dirigidos por el Dr. Enrique Romero Brest, los cursos continuarán como permanentes y serán los antecedentes para la apertura de la formación específica y civil en EF en la Escuela Normal de Educación Física en Buenos Aires. Esos espacios de formación sedimentaron una particular manera de entender la tarea docente de EF tal como se puede observar en el libro *Cursos Normales de Educación Física*.

Voces en la sombra: mujeres que forjaron la educación física entre los siglos XIX y XX en Córdoba, la de la Cruz del Sur

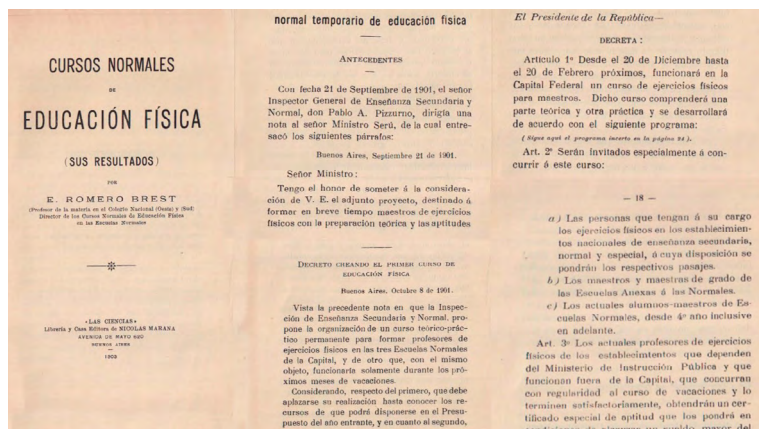


Figura 1. Cursos Normales de Educación Física. E. Romero Brest. Centro de Documentación Histórica y Museo de la Educación Física y el Deporte Gilda Lamarque de Romero Brest, ISEF N 1).



Figura 2. Egresados del primer Curso Normal Educación Física, durante los meses de vacaciones 1901-1902. Centro de Documentación Histórica y Museo de la Educación Física y el Deporte Gilda Lamarque de Romero Brest, ISEF N 1

Las fotografías recuperadas de la época muestran a quienes egresaron del primer Curso Normal de Educación Física realizado en Buenos Aires durante los meses de vacaciones de 1901/1902. En ella se puede observar la superioridad numérica de las maestras por sobre los maestros participantes. Lo mismo puede reconocerse en las publicaciones de la Revista de la Educación Física (1916) que caracterizan la participación docente en los cursos temporarios realizados en Córdoba entre 1915 y 1916.

Como se observa en las imágenes, las mujeres, maestras normales, se apropiaron de casi todos los lugares ofrecidos para la formación en EF. Si bien la docencia se consideró como un trabajo poco apreciado en relación a las profesiones liberales ocupadas por los varones, esa marginalidad se constituyó en la posibilidad que las mujeres encontraron para ganar un espacio de visibilidad pública. La labor docente colocó a las maestras normales al frente de la enseñanza de la EF escolar en Córdoba, no así en los cargos superiores, salvo contados casos como el de Rosario Vera Peñaloza, nombrada en 1910 como inspectora de Educación Física, y la participación de Trinidad Moreno y Luisa Agote en la organización del Congreso Pedagógico de 1912.

En diferentes documentos entre los siglos abordados, podemos observar una movilidad selectiva según el género: las mujeres ascendían como máximo hasta el cargo de directoras de escuela, mientras que los hombres ocupaban labores como funcionarios ministeriales desde los que ejercían el poder y el control (Cena, 2010, [2021]). Cabe preguntarnos cuán cercana y actual resulta esta marca histórica.

Los cursos temporarios de Educación Física en Córdoba se desarrollaron en las Escuelas Normales Alberdi –para maestras normales– y Olmos –para maestros normales–, respectivamente, y durante la gestión de Ramón J. Cárcano. Según expresa el diario *Los Principios* el 8 de diciembre de 1915, Pizzurno le solicita al gobernador de Córdoba que invite a las provincias vecinas, a través de sus pares, para que envíen maestras a realizar los cursos temporarios y que sus gobernadores paguen el viaje y la estadía. Cárcano acepta y extiende la invitación.

Las clases ofrecidas en el marco de los Cursos Temporarios de EF a las 139 maestras normales participantes fueron dictadas por las profesoras Victoria Della Riccia y Juana Alzú, quienes trabajaban junto a Romero Brest como docentes en el Instituto Nacional de Educación Física de Buenos Aires y llegaron a Córdoba acompañadas por sus madres.

Los mencionados cursos desarrollados en Córdoba, tal como afirman Cena y Scharagrodsky (2015), condensaron las inquietudes expresadas en el Congreso Pedagógico Nacional de 1912, en cuanto a expandir y consolidar al Sistema Argentino de Educación Física. El programa del curso temporario incluyó la gimnasia fisiológica y la clase racional, los momentos y ejercicios, el análisis fisiológico y pedagógico y el programa que se debían seguir en las escuelas cordobesas.

En el informe escrito por Romero Brest sobre los Cursos Temporarios de Córdoba y publicado en la *Revista de la Educación Física*, se hace especial hincapié en la necesidad de trajes especiales para la ejercitación física que permitan la libertad de movimiento. Sin embargo, y considerando que los “medios pecuniarios” se constituían en una dificultad para que la docencia participante se ataviara con el ropaje correspondiente, se aceptó “una diversidad multicolor y multiforme de vestidos y calzados”. De este modo, y en palabras de Romero Brest, la vestimenta fue considerada un aspecto secundario, salvo por las “leyendas que corrieron sobre trajes fantásticos [que] eran ridicleces de espíritus ingenuos o malevolentes” (*Revista de la Educación Física*, 1916, p. 28).

Si bien en el informe Romero Brest menciona la relación entre la vestimenta y la libertad de movimiento del estudiantado, no problematiza las polleras y mangas largas usadas por las maestras en los meses (del verano cordobés) de formación como un obstáculo específico. Las imágenes de la época difundidas por la prensa y hoy revisitadas desde enfoques históricos feministas permiten advertir tanto la participación activa de las maestras normales en un espacio de formación novedoso, como las restricciones que recaen sobre sus cuerpos a través de normas de vestimenta.

Los diarios locales retratan a las docentes asistiendo a los Cursos Temporarios vestidas con polleras y blusas de mangas largas, atuendos que respondían a los imperativos de pudor, higiene y decoro. De este modo, la prensa se constituyó en un actor central en la producción de sentidos sobre el cuerpo femenino, la feminidad y la EF.

En la **Figura 3, 4 y 5** se observa a Victoria y Juana con la misma indumentaria que utilizaron sus 139 alumnas –a quienes los diarios se referían como “señoritas” de la Escuela Alberdi– uniformando el cuerpo docente y el estudiantil. En la imagen se aprecia que todas las alumnas involucradas en esta experiencia formativa llevaban la misma vestimenta que sus profesoras.



Figura 3. “Señoritas Victoria della Riccia y Juana Alzú,
profesoras de ejercicios físicos”. *La Voz del Interior*, 05-01-1916.



Figura 4. “Las alumnas de 2do turno haciendo ejercicios bajo la dirección de la profesora Srta. Victoria dell Riccia”. *La Voz del Interior*. 05-01-1916



Figura 5. “Alumnas del primer turno dirigidas por la señorita Juana Alzú”. *La Voz del Interior*. 05-01-1916

Aunque estas imágenes circulan desde 1916, sólo al ser revisadas desde una perspectiva histórica y feminista se revelan en toda su potencia: en ellas aparecen las maestras normales junto a sus profesoras, participando de un espacio formativo inédito e innovador para la época. Las fotografías publicadas en la prensa de entonces no sólo registran el acontecimiento sino que también hacen visibles un conjunto de regulaciones y dispositivos que construyen un cuerpo generizado. Mientras las maestras parecen conquistar un lugar en el espacio público, sus posibilidades de movimiento se ven condicionadas por una vestimenta que responde a mandatos normativos precisos. En este sentido, las imágenes capturadas por los

diarios no son meros documentos, sino actos performativos que educan cuerpos (Cena y Bologna, 2024).

La promesa sobre la sistematización de la formación específica en EF ofrecida en ese verano cordobés entre diciembre de 1915 y febrero de 1916 para los y las maestras normales se ve truncada. Las críticas de la élite provincial, católica y masculina, especialmente dirigidas hacia los ejercicios físicos femeninos en público, llegaron a solicitar a las mujeres de rehuir de la práctica por considerarlas negativas en su condición de educadoras, una de las causas fundamentales que provocó que su dictado no se repitiera en años posteriores. En este marco, resulta necesario preguntarse: ¿qué activaron aquellas propuestas estivales impulsadas por Juana y Victoria para las maestras normales? Si bien no contamos con registros exactos sobre lo que ocurrió en el interior de esas clases, podemos conjeturar que se abrió un espacio público históricamente vedado a las mujeres, donde sus cuerpos en movimiento adquirieron centralidad. En ese gesto, quizás inadvertido por sus propias protagonistas, se fue configurando un colectivo que comenzaba a disputar sentidos en torno a la educación en general y a la Educación Física en particular.

Conclusiones

Este trabajo propuso una relectura de la historia de la EF desde una clave feminista, crítica y decolonial. Frente a los relatos oficiales que destacan a figuras masculinas como fundantes, aquí se recuperan las voces de las maestras normales, pioneras que, desde el aula, la gestión o los debates en congresos, forjaron un campo disciplinar vital. A lo largo del artículo, se han puesto en tensión ciertos significantes que operan en los registros administrativos de la época, entre ellos el uso del término *señoritas* para referirse a las maestras normales. Esta denominación no sólo identificaba su rol profesional, sino que también inscribía sus cuerpos bajo presupuestos de soltería y castidad. En contraste, los varones eran nombrados *señores*, sin alusión alguna a su estado civil o moral. Asimismo, y tal como se menciona en la introducción, la figura del “padre de la Educación Física” es enunciada como fundante y jerárquica, mientras que la idea de una “madre educadora” en este campo remite a una función asociada a lo reproductivo, eugenésico y afectivo, lo que refuerza la marginación de las mujeres.

Mujeres como Clementina, Francisca, Jennie, Rosario, Agustina, Ana, Sofía, María, Trinidad, Luisa, Victoria y Juana, son algunas de tantas que fueron parte de esa primera generación de educadoras que, a través de su trabajo cotidiano y poco visibilizado, pero profundamente transformador, disputaron el lugar de la mujer en la construcción de una profesión ligada a la EF. Recuperar sus trayectorias es una apuesta que resignifica sus aportes como pilares fundamentales en la historia de la formación docente en EF en Córdoba.

La historia de la EF no puede entenderse sin la participación de las mujeres, muchas de ellas provenientes de diversos sectores: subalternos, migrantes, extranjeros, federales. Su legado pedagógico, político y corporal sigue vigente y debe ser reconocido como parte fundamental de nuestra memoria educativa.

Hacer justicia a esas *voces en la sombra* no es solo un acto historiográfico, sino un gesto político de recuperación, dignificación y transmisión intergeneracional. En tiempos de retrocesos democráticos y discursos antiderechos, esta historia situada especialmente en Córdoba, *la de la cruz del sur*, nos recuerda que cada conquista ha sido fruto de luchas colectivas, silenciosas o invisibles, pero siempre persistentes y necesarias.

Referencias

- Aisenstein, Ángela y Scharagrodsky, Pablo (2006). *Tras las huellas de la Educación Física Argentina. Cuerpo, Género y Pedagogía 1880-1950*. Buenos Aires: Prometeo.
- Arata, Nicolás (2024). *Actas reunidas del Congreso Pedagógico de 1882. La educación como pasión pública*. Buenos Aires: UNIPe. <https://shorturl.at/HT8Pd>
- Barrancos, Dora (2002). *Inclusión/Exclusión: historia con mujeres*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Barrancos, Dora (2008). Introducción. En *Primer Congreso Femenino Internacional de la República Argentina. Historia, Actas y Trabajos* (pp. 7-19). Córdoba: Universidad Nacional de Córdoba.



- Benjamin, Walter (1940). *Tesis sobre el concepto de historia y otros ensayos sobre historia y política*. Madrid: Alianza.
- Cena, Marcela y Bologna, Carina (2024). Mujeres en el proceso de institucionalización de la formación docente de educación física en Córdoba. En Roberto Lagos Hernández y Osvaldo Omar Ron (eds.), *Cuerpos educados en Latinoamérica. Encuentros y debates iniciales en la Educación Física* (pp. 27-36). Santiago: Universidad Autónoma de Chile. <https://ediciones.uaautonoma.cl/index.php/UA/catalog/view/169/262/1096>
- Cena, Marcela (2021). *La construcción social del cuerpo en la Formación Docente de Educación Física en el IPEF de Córdoba, Argentina*. Tesis doctoral, Universidad Complutense de Madrid. <https://hdl.handle.net/20.500.14352/5744>
- Cena, Marcela y Scharagrodsky, Pablo (2015). Circulación, transmisión y recepción de la propuesta educativa de Enrique Romero Brest en Córdoba, Argentina en las primeras décadas del siglo XX. *11º Congreso Argentino de Educación Física y Ciencias*. Ensenada, Argentina.
- Dussel, Inés (2019). La cultura material de la escolarización: reflexiones en torno a un giro historiográfico. *Educación em Revista*, 35(76), 13-29.
- Fontaine Castelló, M. A. y Macchione, C. (2024). *Directoras, proyectos institucionales y prácticas pedagógicas para la formación docente en Córdoba: la Escuela Normal Nacional (1884) y la Escuela Normal Provincial Alberdi (1906) hacia fines del siglo XIX y principios del siglo XX*. Trabajo final de licenciatura en Ciencias de la Educación. Universidad Nacional de Córdoba.
- Galak, Eduardo (2012). Del sintagma al oxímoron: La construcción del currículum y del oficio de Educación Física en la Argentina de fin de siglo XIX. *Educación Física y Deporte*, 31(1), 777-787. http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.9560/pr.9560.pdf.

- Howard, J. (1951). Algunos episodios y costumbres de antaño. En P. Pineau y G. Lamelas (2024). *En otros años y climas distantes. Jennie E. Howard*. (pp. 125 - 133).
- Howard, J. (1951). Córdoba la de la Cruz del Sur. En P. Pineau y G. Lamelas (2024). *En otros años y climas distantes. Jennie E. Howard*. (pp. 135 - 146).
- Lamelas, Gabriela (2023). Las Escuelas Normales de Córdoba: instituciones, sujetos y pedagogías en disputa. *Cuadernos de Historia. Serie Economía y Sociedad*, 31, pp. 58-90. <https://doi.org/10.53872/2422.7544.n31.41689>
- Levoratti, Alejo (2021). *La formación de los profesores de Educación Física en Argentina: actores y sentidos en disputa 1990-2015*. Bernal: Universidad Nacional de Quilmes. <https://biblioteca-repositorio.clacso.edu.ar/bitstream/CLACSO/169574/1/LaFormacionDeLosProfesores.pdf>
- Mancini, Eduardo (2020). Ana de Montalvo, Agustina Maraval, Bertha Wernicke. Educación Física. La querella de los cuerpos. En Eduardo Mancini y Mariana Caballero (comps.), *Maestras argentinas. Entre mandatos y transgresiones* (pp. 78-83). Tomo I. Rosario: Centro Cultural de La Toma Ediciones / Asociación Civil Inconsciente Colectivo / Cooperativa de pensamiento Margarito Tereré.
- Page, Carlos (2004). Los simbólicos Edificios de las Escuelas Normales de Córdoba (Argentina). *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, 6(6), 87-104.
- Pellegrini, Micaela (2021). De maestras a alumnas: la circulación de ideas sobre feminismo y socialismo en el corazón de las escuelas normales. Rosario, fines del S.XIX y primera mitad del S. XX. *Nomadas*, 30, 297-320 <https://nomadas.uchile.cl/index.php/NO/article/view/66103>

- Pellegrini, Micaela Mosso Redolfi, Agustina (2022). Maestras que se enseñan solas: Magisterio y Política en el entre siglo (XIX-XX) Argentino. *La Aljaba*, 26(1), 1-22. <https://cerac.unlpam.edu.ar/index.php/aljaba/article/view/6391/7663>
- Philp, Marta (2017). Itinerarios para la escritura de la historia. En Marta Philp (comp.), *Operaciones historiográficas en contexto* (pp. 11-28). Córdoba: EdiCEA. <https://rdu.unc.edu.ar/bitstream/handle/11086/4835/Operaciones%20historiogra%cc%81ficas%20final.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Rivero, Viviana (2016). *Mujer y maestra en un mundo de hombres*. Buenos Aires: Emecé.
- Rockwell, Elsie (2009). *La experiencia etnográfica. Historia y cultura en los procesos educativos*. Buenos Aires: Paidós.
- Rodríguez, Laura Graciela (2022). Las maestras norteamericanas que trajo Sarmiento y las que vinieron después: su trabajo en Argentina (1869-1910). *Revista Brasileira De História Da Educação*, 22(1), e226. <https://doi.org/10.4025/rbhe.v22.2022.e226>
- Roitenburd, Silvia (2000). *Nacionalismo católico. Córdoba, 1862-1943: educación en los dogmas para un proyecto global restrictivo*. Córdoba: Ferreyra.
- Scharagrodsky, Pablo (2004). El padre de la Educación Física Argentina: fabricando una política corporal generizada (1900-1940). *Perspectiva*, 22, 83-119. <http://educa.fcc.org.br/pdf/rp/v22nnumerospecial/v22nnumerospeciala05.pdf>
- Serra, María Silvia y Villela Pereira, Marcos (2022). Presentación. Historia de la educación y tecnologías visuales. *Anuario de Historia de la Educación*, 22(2), 3-6.. <https://www.saiehe.org.ar/anuario/revista/article/view/12>

Vasallo, Jacqueline (2019). Descorriendo el velo de la presencia femenina en la Universidad Nacional de Córdoba (1884-1920). *Pensamiento Universitario*, 22, 15-27. <https://www.pensamientouniversitario.com.ar/wp-content/uploads/2019/09/PENSAMIENTO-UNIVERSITARIO-18.pdf>

Fuentes

Caras y Caretas 27 de diciembre de 1919 n.º 1108.

Congreso Pedagógico Nacional de Córdoba (1917). *Conclusiones aprobadas. Crónica de los trabajos*. Buenos Aires: Compañía Sudamericana de Billetes de Banco.

La Voz del Interior (1916).

Maraval, A. (1911). Propositiones del club Atalanta de Buenos Aires. En Asociación Universitarias Argentinas. *Primer Congreso Internacional Femenino de la República Argentina. Historia, Actas y trabajos. Mayo de 1910 (97 - 98)*. Buenos Aires: Imprenta Ceppi. <https://ia600206.us.archive.org/8/items/primercongresofe00buen/primercongresofe00buen.pdf>

Ministerio de Justicia e Instrucción Pública (1877). *Memoria presentada al Congreso Nacional de 1877 por el ministro de justicia e instrucción pública*. Buenos Aires: Taller Tipográfico de la Penitenciaría Nacional. <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/monitor/Memoria-Ministerio-Justicia-Instruccion-Publica/Memoria-Ministerio-Justicia-Instruccion-Publica-1876.pdf>

Revista de la Educación Física (1916). VIII(37).

Vera Peñaloza, Rosario Vera (1910). “Acción concurrente de la mujer en la ‘instrucción del pueblo’ - Medidas que pueden ponerse aún en práctica”. En *Primer Congreso Patriótico de Señoras en América del Sud* (128-139). Buenos Aires: Imprenta europea de M. A. Rosas.





La política educativa en la construcción del orden político (Santa Fe, 1853-1874)

Bernardo Carrizo*

Presentación

Con la sanción de la Constitución Nacional en 1853, la administración de la educación primaria corresponde a cada provincia. Desde ese momento fundacional, al calor de la experiencia desplegada en cada territorio político subnacional, se desplegaron alternativas que hicieron visible la heterogeneidad respecto de las regulaciones sobre el área educativa, y que dieron lugar a definiciones sobre financiamiento, laicidad, gobierno y administración, entre otros aspectos. Más allá de la resolución que cada provincia realizó, en la agenda de las élites puede reconocerse un lugar de atención a las instituciones dedicadas a la socialización de saberes básicos.

Si la imagen resulta válida, proponemos presentar al período como un tablero en definición para observar las piezas que se ubicaron y desplazaron en él. Esta imagen es deudora del proceso de transformación que experimentaron, desde mediados del siglo XIX, tanto la provincia de Santa Fe como la dimensión nacional. El análisis se instala de ex profeso en años anteriores a la Ley 1420, instrumento que no sólo orientó la política nacional, sino que se convirtió en referencia insoslayable para generar encuadramientos interpretativos y posiciones referenciales en torno del fenómeno educativo. En consecuencia, la indagación sobre el vínculo política y educación se desarrolla en un período que inicia con la sanción de la Constitución Nacional y culmina con la primera ley de educación santafesina de 1874, marcas que si bien se instalan en escalas diferentes conforman un vaso comunicante a partir de lo prescripto por la carta magna nacional.

Durante el período analizado, además, podemos identificar diferentes componentes, algunos de ellos abordados en este escrito, de ese tablero en construcción. A saber: gobernadores (con liderazgos de diferente grado de gobernabilidad), constituciones (y reformas sucesivas), ministerios

*Universidad Nacional de Córdoba | bcarrizo@fhuc.unl.edu.ar

(que administran el área de instrucción), textos normativos (que empiezan a regular la instrucción como acción estatal), conformación de una burocracia especializada (inspectores y preceptores), ministerio nacional (en el que el área educativa no tiene exclusividad en una cartera) y una red compleja que articuló funcionarios, letrados y los primeros expertos que gestionó y dio entidad al área educativa en un Estado en proceso de institucionalización. En síntesis, diversos elementos de una trama que da cuenta de dimensiones constitutivas de ese orden en construcción.

A lo largo de este trabajo se hace referencia a términos como burocracia y funcionarios, que remiten al conjunto de agentes estatales encargados de funciones variadas relacionadas con la administración, control y gestión del sistema de escuelas (Bohoslavsky y Soprano, 2010; Salvatore, 2016). Aunque la emergencia de estos actores puede suponer una sincronía con la formación del Estado y del sistema educativo (Rodríguez y Soprano, 2018; Fiorucci y Rodríguez, 2018; Rodríguez y Petitti, 2021; 2024), es posible reconocer una temporalidad diferenciada y específica respecto de aspectos como la política educativa, las figuras político-institucionales que adopta el Estado o la sucesión de experiencias gubernamentales.

El análisis que proponemos se despliega a partir de la hipótesis que sostiene que entre 1853 y 1874, con la elasticidad que siempre presenta todo proceso histórico, se experimenta la construcción de un orden político en diálogo con la materialización de una arquitectura burocrática y, en particular, con la definición de una serie de instrumentos normativos e institucionales que buscan plasmar la expansión de la instrucción en el territorio santafesino sobre una sociedad en proceso de transformación estructural. Este proceso se caracteriza, antes que por una supuesta incompletud o demora, por una serie de porosidades, novedades e incertidumbres que se despliega en el marco de gobiernos que consideran a la instrucción como una de sus políticas, aunque no signifique que sea la principal entre sus prioridades.

La construcción del orden político en un territorio provincial difuso

Con la desafiante y compleja organización institucional del país a partir de la sanción de la Constitución Nacional en 1853, parteaguas en clave normativa, institucional y simbólica, el control por parte del gobierno santafesino del territorio sobre el que aspiró a ejercer soberanía adquirió

un ritmo sostenido. Ello implicó una definición sucesiva de fronteras, la modificación sustantiva de los espacios habitados por las sociedades indígenas y las transformaciones vinculadas con el fenómeno inmigratorio y la fundación de colonias. Los gobiernos intervinieron a través de políticas de control del espacio junto a la modernización de las comunicaciones, de las finanzas y la gestación de un marco jurídico que, en combinación con los demás procesos, impuso las condiciones para un nuevo orden.

En la región centro-sur, componente de la “pampa gringa” que abarca además el sur de Córdoba y el norte de Buenos Aires, se cristalizaron los intereses de propietarios de tierras, empresas colonizadoras e inmigrantes transatlánticos, mientras que en la región norte (aunque también en menor medida en el sur) se alteraron los espacios habitados por la población indígena, aunque algo más tardíamente en relación con aquella. El incremento poblacional fue clave, no solo para lograr la ocupación territorial y la pretensión de definir límites interprovinciales (Dócola, 2014), sino también para la institucionalización de un orden estatal en el marco del proyecto de construcción de la nación en el “desierto”, término nativo deudor del positivismo imperante. La inversión de capitales, visible en el ferrocarril y su conexión con la frontera norte, y la ocupación de tierras, a lo que se sumó la consolidación urbana y el crecimiento poblacional, brindaron las condiciones para que el Estado santafesino impulsara las primeras escuelas fiscales más allá de los espacios urbanos.

Al calor de la experiencia, pueden observarse los diferentes rostros que fue adquiriendo el territorio lo que dio lugar a esa imagen de hibridez que resultaba de entrelazar, para el pensamiento de la época, lo civilizado y lo bárbaro que de alguna manera institucionalizó el pensamiento sarmientino. Esta perspectiva dio lugar a un binomio que, como un patrón interpretativo en la cultura argentina, se tradujo en diferentes figuras contrapuestas situadas en el proceso histórico (Burucúa, 2024). Para el caso santafesino este patrón adquirió entidad en las diferencias entre el norte y sur, división que se instala progresivamente a partir de una línea imaginaria que toma como referencia aproximada a la ciudad capital de la provincia, y que se explicita a partir de las diferencias productivas, económicas, poblacionales y culturales.

Más allá de sensibilidades políticas y acuerdos ideológicos o programáticos compartidos en el campo de las élites, los recursos fiscales y la creación de agencias fueron cruciales para la conformación de acuerdos

entre nación y provincia respecto de varias problemáticas, entre ellas la expansión de la instrucción. En este sentido, las subvenciones, la creación de instituciones educativas y la generación de una burocracia especializada en la transmisión cultural fueron componentes reconocibles de esta dimensión.

La vida política estuvo protagonizada por partidos que operaban como facciones, término eludido por su impronta denostativa, denominados en ocasiones como clubes. El Partido del Pueblo, bajo la conducción de Simón de Yriondo (que después se desempeñó como Ministro del Interior del presidente Nicolás Avellaneda) fue electoralmente predominante a partir de 1868. Las facciones santafesinas mantenían vinculación con una compleja y conflictiva red nacional en ciernes que orientó desde 1862 los vaivenes de la sucesión presidencial, el vínculo ejecutivo/legislativo y la articulación con las provincias.

En el proceso de conformación de la estatidad provincial se puede observar “una tendencia a la profesionalización, resultado de las exigencias que fue imponiendo la institucionalidad republicana, así como una sostenida fragmentación en términos político-partidarios en función de la competencia” (Sabato, 2014, p. 106). Esta dinámica tenía presencia tanto en el espacio santafesino como en la articulación con el nacional, en sociedades atravesadas por la transformación socioeconómica.

En este cuadro de situación, tanto los departamentos, con efectos sobre la integración de la legislatura, como los espacios comunales, con impacto sobre la vida cotidiana, eran territorios políticos que expusieron el control sobre fragmentos de espacios de poder diseminados en la provincia. En esta dinámica que animan los partidos de notables, era posible encontrar entre sus candidatos apellidos de la élite (Crespo, Cullen, Oroño, Iriondo, Leiva, Iturraspe, Aldao, Rodríguez) que, a su vez, se los puede reconocer en el entramado burocrático en ciernes.

Tanto un empadronamiento de las provincias existentes en 1858 como el censo nacional de 1869 dieron cuenta de una serie de cambios en el escenario santafesino. Se advierte concentración demográfica dispar en los cuatro departamentos existentes (La Capital, Rosario, San Jerónimo, San José del Rincón), modificados por la inmigración y la creación de colonias. El incremento de la población extranjera, con participación mínima en 1858 (10,1%), se elevó progresivamente a través de la creación de colonias mayoritariamente en el departamento La Capital (Bonaudo, 2006

y 2011). En este crecimiento resulta notorio el predominio de extranjeros varones, en especial italianos, tanto en ámbitos rurales como urbanos (destacándose Rosario y Santa Fe). También se destaca la supremacía de varones en la actividad ganadera en el norte, a lo que se sumó la migración proveniente de provincias aledañas y países limítrofes. De esta manera, la inmigración transformó la fisonomía de la región (Gallo, 2007).

A su vez, las sociedades indígenas (tobas, abipones, calchines y mocovíes en el norte; querandíes, timbués y carcaráes en el sur) fueron desmanteladas a partir de mecanismos coercitivos, más o menos represivos, que van desde las campañas militares hasta las pautas culturales impuestas por la Iglesia católica y las escuelas. Desde la perspectiva de las élites, estas acciones civilizadoras fueron concentradas en las reducciones. Así, “la población reducida era sometida a la doble acción educativa y evangelizadora, que incentivaba el abandono de antiguas creencias y usos e internalizaba, en cambio, rudimentarios conocimientos de una agricultura de subsistencia y de otras habilidades domésticas. Los mismos funcionarios se ufanaban, en la difusión pública, de los adelantos de la escuela y el trabajo benefactor de los misioneros” (Bonaudo, 2011, p. 169).

Como puede observarse, el proceso de construcción del nuevo orden se exhibió a partir de “diferentes transformaciones sociales y culturales que fueron definiendo las actitudes de los actores frente a las instituciones y sus maneras de vivir la política. Estos con su accionar, reconfiguraron los espacios construidos precedentemente...” (Bonaudo, 2017, p. 102). En consecuencia, como señala Rosanvallon (2003), es un interesante desafío volver legible el proceso instituyente lo cual implica prestar atención sobre cómo se plasmó en la dimensión político-administrativa a escala provincial y en los ámbitos comarcales, pero con la lente puesta sobre el área educativa.

Las sucesivas reformas constitucionales condujeron a la transformación del poder legislativo en cuanto cantidad de cámaras y legisladores que lo integraron, aspecto que da cuenta de la modificación del trabajo en los territorios político-administrativos. Mientras que en la dimensión socioeconómica se incrementó el número de colonias en el centro-sur lo que dio lugar a significativas diferencias con el norte provincial, lo cual influyó sobre el número de diputados por departamento.

En este proceso tuvo particular relevancia la presencia del jefe político en los departamentos, en carácter de representante directo del goberna-

dor. Esta institución, creada a partir de 1854, precedió a los municipios y concentró atribuciones jurídicas, políticas, impositivas y administrativas. De la jefatura dependía una burocracia incipiente distribuida, no solo en la localidad cabecera del departamento sino también en espacios comarcales, integrada por “los jueces de paz, los tenientes alcaldes y/o los comisarios (...) quedando bajo su dependencia maestros, preceptores y soldados, en número variable, según la densidad del poblado” (Bonaudo, 2011, p. 156). Si bien con la sanción de la constitución de 1872, las funciones electorales, administrativas y de justicia de paz pasaron a los municipios, el jefe político mantuvo el contralor policial e impositivo en nombre del gobernador.

Como puede concluirse, el tablero sobre el que se ejecutó la política educativa fue transformándose. Si bien resulta necesario, el análisis de constituciones y dispositivos normativos vinculados con la educación no agota el conjunto de instrumentos intervinientes, ya que no crean mecánicamente una materialidad que responda a los lineamientos que aquellos portan. Entre otros motivos, por la propia debilidad de la estructura burocrática en cuanto a recursos humanos y materiales. No obstante, un conjunto de instrumentos participaron en la definición de los lineamientos para con la educación, su gobierno y administración. Así, la coyuntura de su sanción, la injerencia de ministros y demás funcionarios en su aplicación, las pujas políticas entre actores políticos, entre otros, fueron componentes irrenunciables al momento de visualizar la definición de políticas públicas para con la educación.

A partir de 1853 la constitución nacional definió con precisión en su artículo 5 que la administración de la educación primaria gratuita correspondía a cada provincia. Tempranamente la condición de gratuidad fue suprimida en la reforma de 1860, ante las dificultades de los gobiernos provinciales para sostener la condición de obligatoriedad de la educación con recursos fiscales propios. Esta problemática conservó su relevancia de tal modo que impulsó la sanción de la ley de subvenciones nacionales en 1871.

Luego de las constituciones provinciales de 1856 y 1863, una nueva reforma dio lugar a la constitución de 1872 durante el gobierno de Simón de Yriondo (1871-1874). La misma se produjo al calor de transformaciones económicas, tal como lo manifestó el censo nacional de 1869. Al mismo tiempo que se mantuvieron los cuatro departamentos existentes, la nueva constitución definió al poder legislativo como bicameral, a tono

con el esquema de poder nacional. La cámara de diputados se integró por 18 legisladores mientras que la de senadores por 8, a razón de dos por cada departamento. Este poder, entre otras atribuciones, tenía a su cargo fijar el presupuesto, establecer impuestos, crear y suprimir empleos públicos, aspectos que tienen vinculación con la política educativa. Otra innovación significativa fue la definición del municipio como espacio administrativo, pero que también tuvo la impronta de territorio político, ya que el extranjero era elector y elegible para cargos. Si bien desde la constitución de 1856 se hacía referencia al municipio, recién en esta reforma se lo define, aunque se anticipa la necesidad de una ley orgánica específica.

Primeros indicios de burocracia e instituciones educativas

La expansión de la institucionalidad educativa fue uno de los componentes reconocibles en el proceso de estatalización. Si se toman como referencia las constituciones provinciales resulta posible el reconocimiento de una serie de lineamientos en la perspectiva que aquí nos interesa. Como sus antecesoras, la Constitución de 1856 definió a la católica como la religión de la provincia otorgándole eficaz protección. En cuanto a educación, una de las atribuciones de la asamblea legislativa (denominación del poder legislativo) era la de “proveer lo conducente a la prosperidad de la Provincia, al bienestar y progreso de la ilustración, arbitrando los recursos necesarios para el sostén de los establecimientos de educación pública”. El gobernador puede “inspeccionar los establecimientos públicos, científicos y de todo género sostenidos por el Tesoro de la Provincia...”. Una nueva reforma constitucional se realizó en 1863 y mantuvo los lineamientos institucionales expuestos en las primeras constituciones. Como novedad, junto a otros derechos, se explicita en el art. 17 el de enseñar y aprender para habitantes nativos y extranjeros.

La ya mencionada constitución de 1872 incorporó el capítulo “Educación e Instrucción”. En particular, el art. 131 definió a la educación primaria como obligatoria y gratuita a través del “establecimiento de un sistema de escuelas comunes”, contemplando las que las municipalidades (Rosario y Santa Fe son las primeras) puedan establecer con sus propios recursos. Por otro lado, se definió por votación legislativa un impuesto especial destinado al área educativa, al que se sumaron los aportes de la subvención nacional.

No sin dificultades, la escuela empezó a adquirir un lugar relevante en la agenda del Estado, tanto a nivel nacional como provincial, en diálogo con una sociedad que recorrió un complejo y veloz proceso de secularización al calor de la edificación del orden burgués. Pero “en una sociedad fuertemente secularizada el poder se descorporiza literalmente: el riesgo de ingobernabilidad que este proceso conlleva suele entonces ser cubierto mediante la sacralización de las instituciones” (Terán, 1986, p. 13), como las educativas. No obstante, como se verá, una apuesta a la instrucción como norte del Estado no implicó el éxito rotundo de las políticas que impulsan su concreción.

Desde mediados del siglo XIX se reconocen en Santa Fe densas transformaciones normativas y políticas a través de textos constitucionales, definición de territorios políticos, diseño de leyes y creación de agencias preocupadas por la definición del rumbo de la instrucción. Como sostienen diferentes estudios (Ayrolo, 2010; Bustamante Vismara, 2016, 2018; Lionetti, 2012, 2018), la gestión educativa se hallaba distribuida en un abanico de actores que incluían a funcionarios e instituciones de los Estados provinciales junto a autoridades municipales o locales, sectores religiosos, organizaciones civiles y familias de las comunidades que en el caso santafesino se componían por un importante porcentaje de extranjería. En ese conglomerado es posible detectar “zonas grises”, es decir, divisorias difusas entre el espacio estatal y extra estatal, “definidas por la existencia de porosidades, fronteras fluidas, espacios de circulación de ideas e individuos” (Plotkin y Zimmermann, 2012, p. 17).

Las instituciones educativas que en principio pueden identificarse, y que sus propios nombres ya denotan especificidades, conformaron un ejemplo de relaciones múltiples entre actores: las escuelas “de primeras letras” luego denominadas primarias fiscales. En paralelo se encuentran las particulares que eran impulsadas por un preceptor o una institución civil con recursos propios. Después se sumaron las escuelas normales nacionales y provinciales.

Al estilo de pinceladas sobre un territorio en el que el poder gubernamental aspiraba a convertir en soberano, una serie de leyes, decretos y reglamentos exhiben los primeros indicios vinculados a la política educativa. En principio, la misma se centra en la educación elemental que se tradujo tanto en la creación de las escuelas de primeras letras como en la designación de preceptores sin certificaciones específicas (por ejem-

plo, bachiller, jurisconsulto, diácono). Pero en la mayoría de los casos, los responsables de dictar clases estuvieron legitimados por la posesión de algún “saber práctico” adquirido en otros espacios como el del derecho o el eclesiástico.

La edificación del sistema de escuelas tomó fuerza normativa a través de decretos en los que se explicitaba, por ejemplo, la localidad donde se radicaba la escuela y el agente que se desempeña en el cargo, con su sueldo y período de trabajo. El preceptor era designado por su condición de “persona de acreditada idoneidad y honradez” y se legitima antes que por la posesión de alguna acreditación, por su condición de ciudadano, incluso en el caso del sacerdote. El preceptor recomendaba a su ayudante, que en ocasiones era alumno de algún curso superior, también designado por decreto.

En el proceso de creación de instituciones es posible observar que tempranamente fue acompañado por el principio de “vigilancia y cuidado” a cargo de una comisión inspectora de la actividad de los preceptores. Entre los objetivos del organismo se destacaba que debía “fomentar por todos los medios posibles la enseñanza primaria de la juventud en todo el territorio de la provincia, encaminándola convenientemente a entrar en la carrera literaria o de las artes e industria”. Pero la tarea fundamental consistía en “la vigilancia y cuidado que se debe tener con los Institutos de instrucción pública”. Se ratifica que eran integradas por “ciudadanos distinguidos”, por ejemplo, delegado eclesiástico, cura párroco, juez de primera instancia en lo civil y criminal, el jefe de policía, el defensor de pobres e inocentes de la Capital y dos ciudadanos.

Una de las problemáticas, emergente al calor de la política educativa en desarrollo, radicó en la inasistencia de niños a los establecimientos, lo que obligaba al preceptor a informar la novedad al juez de paz para que, por su intermedio, amoneste a los padres. De no mediar modificación en el accionar, el gobierno debía intervenir para derivar al menor a una escuela de la capital. Según la normativa, tanto el juez de paz como el preceptor se convierten en salvaguardas de la enseñanza de los jóvenes “para que halla [sic] buenos ciudadanos y para reformar las costumbres”.

Es de destacar que durante el gobierno de José María Cullen (1854-1856) puede identificarse por primera vez en la ley de presupuesto, en la partida correspondiente al ministerio de gobierno ya que no existía una cartera específica para el área educativa, fondos destinados a “instrucción

primaria". Los mismos están agrupados por departamento, escuela y cargos docentes (profesor, preceptor, ayudante), como así también se indican los concernientes al alquiler de inmuebles donde funcionan las escuelas. No obstante, el criterio de diseño del instrumento se modifica durante los años aquí analizados.

Otro componente relevante del entramado fue la creación en 1859 del primer cargo de Inspector General de Escuelas, designándose a Fermín del Río, lo que implicó una serie de innovaciones, en principio su participación en el nombramiento de preceptores y ayudantes. Un dato relevante fue la presentación al gobernador Rosendo Fraga (1858-1860) de un informe sobre el estado de la educación pública. En el escrito, del Río informó la existencia de 15 escuelas públicas (9 de varones y 6 de niñas), con un total de 563 jóvenes que cursaban la instrucción. Pero advertía que, según el censo de 1858, se registraba un total de 6165 jóvenes en condición de alfabetizarse. En consecuencia, muy pocos accedían a la instrucción, de tal modo que por cada joven que concurría a una escuela, 10 no lo hacían. Dicha situación era mucho más alarmante en la campaña.

El funcionario también destacó la necesidad de crear nuevas escuelas en los departamentos San Jerónimo y sobre todo en Rosario, además de acondicionar las existentes para que los padres enviasen sus hijos a clases y que incluso fueran pupilos. El inspector advertía que los padres que podían costear gastos enviaban a sus hijos a "casas particulares de educación". En el caso de las niñas en general "se educan en sus familias". Enfatizaba que en poblados de reciente creación, sus habitantes manifestaban "contribuir con su trabajo y con materiales para levantar el edificio de la escuela". También observó la ausencia de útiles escolares y libros, y destacaba que "los sueldos devengados e impagos de los Profesores ascienden a una cantidad considerable". Del Río afirmaba que en algunas escuelas fiscales los sacerdotes se hacían cargo de la actividad docente.

A las mencionadas, pudieron reconocerse otras líneas de acción por parte del Estado. Fue posible identificar la impresión de textos para la enseñanza que eran de uso obligatorio por parte de los preceptores. La iniciativa no solo pautaba la tarea docente, ya que también implicó una "protección decidida de un Gobierno a las obras de la inteligencia producidas en el mismo país, además de ser un aliciente poderoso para los hombres científicos, puede producir la emulación, sentimiento que forma una de las principales causas del adelanto intelectual de los pueblos". La norma

propició así el vínculo entre recursos estatales, socialización de saberes básicos y autores de libros.

Otro aspecto radicó en las diversas estrategias para concretar la construcción y alquiler de inmuebles para la radicación de escuelas. Por un lado, el gobierno acompañó a las municipalidades con recursos necesarios para el sostenimiento de las escuelas para el pago de sueldos y alquiler de inmuebles. Por otro lado, la edificación de escuelas en solares de propiedad fiscal, a través del sistema de licitación, requirió la enajenación de otros para su venta y la obtención de los recursos correspondientes. En este mismo sentido, otra vía consistió en destinar lo concerniente a contribución directa, patentes y demás impuestos impagos por parte de algún municipio.

Como estrategia para la conformación de una burocracia educativa, se estableció un sistema de becas para sostener la educación primaria para jóvenes de quince años de edad para que, al finalizar sus estudios, se desempeñasen como “maestros de enseñanza primaria en las escuelas municipales...por el término de cinco años”. La expansión de la institución escolar hizo visible, como contracara, la escasez de agentes especializados para la actividad docente.

Los diferentes componentes que hacen palpable la acción del Estado para impulsar la instrucción se explicitan en el presupuesto y su composición. Por un lado, los fondos no mantienen una tendencia definida ya que es posible reconocer picos ascendentes y descendentes. No obstante, sobre el total de los recursos presupuestados entre 1856 y 1874 (aunque no fue posible reconstruir la serie en su totalidad), solo en 1864 superan el 0,10% del total).

Año	Presupuesto general en \$	Presupuesto de instrucción en \$	Presupuesto de instrucción en %
1856	\$181.376,00	\$10.248,00	0,06%
1857	\$148.024,00	\$11.700,00	0,08%
1858	\$148.640,00	\$12.024,00	0,08%
1859	\$151.406,00	\$12.240,00	0,08%
1861	\$84.992,00	\$6.000,00	0,07%
1862	\$128.748,00	\$6.080,00	0,05%
1864	\$130.611,00	\$13.407,00	0,10%
1869	\$656.250,00	\$18.224,00	0,03%
1872	\$316.133,00	\$23.540,00	0,07%
1874	\$328.449,84	\$21.700,00	0,07%

Cuadro 1. Presupuesto general y de instrucción (1856-1874). Elaboración propia en base a presupuestos del periodo 1856-1874. Registro oficial de provincia, T. I a VIII. Santa Fe: Tipografía de la revolución, 1890. No se ha podido encontrar información respecto de los años faltantes

Pero durante el período, el porcentaje destinado a instrucción no refleja del todo las oscilaciones del presupuesto general, por lo que los recursos para la instrucción alcanzan un promedio de 0,06%.

Por otro lado, si del presupuesto general se hace foco sobre la partida destinada a instrucción, es posible obtener otras conclusiones. Luego del pico descendente de los años 1861 y 1862, la tendencia posterior evidencia un incremento de las partidas que impacta sobre todos los rubros reconocibles, incluyéndose una destinada a estudios superiores que se cursaban en las Facultades Mayores, radicadas en las aulas del Colegio Inmaculada Concepción perteneciente a la orden jesuita (que había reiniciado sus actividades en 1862), y que cobijaron diversas cátedras de la “ciencia del Derecho” sostenidas con recursos del gobierno a partir de 1868. No se ha podido especificar el ítem *fundaciones* en 1864 y 1872 (aunque podría

remitir a la construcción de escuelas) ni los motivos de la falta de especificación de gastos en 1861. Mientras que lo correspondiente becas en los años 1862 y 1864 atiende a estudios realizados fuera de la provincia de Santa Fe, a nivel nacional y extranjero. A su vez, no es posible identificar fondos provenientes de la ley de subvenciones, quizás por la demora en la transferencia de las partidas, situación que será crónica.

Año	Presupuesto instrucción en \$	Alquiler	Salarios	Útiles escolares	Becas o asignaciones	Estudios superiores	Fundaciones	Total	Diferencia
1856	\$10.248	\$1.068	\$8.880	\$456	-	-	-	\$10.404	- \$156
1857	\$11.700	\$1.296	\$8.820	\$540	-	-	-	\$10.656	\$1.044
1858	\$12.024	\$1.260	\$10.320	\$540	-	-	-	\$12.120	- \$96
1859	\$12.240	\$1.320	\$10.260	-	-	-	-	\$11.580	\$660
1861	\$6.000	-	-	-	-	-	-	\$6.000	\$0,00
1862	\$6.080	-	\$1.890	-	\$6.080	-	-	\$14.050	- \$7.970
1864	\$13.407	\$90	\$2.352	-	\$3.600	-	\$3.870	\$9.912	\$3.495
1869	\$18.224	\$1.680	\$12.564	\$2.000	-	\$2.000		\$18.244	- \$20,00
1872	\$23.540	\$3.000	\$15.540	\$1.000	-	\$3.000	\$1.000	\$23.540	\$0,00
1874	\$21.700	\$3.000	\$14.500	\$1.000	-	\$3.200	-	\$21.700	\$0,00

Cuadro 2. Presupuesto de instrucción (1856-1874). Elaboración propia en base a presupuestos del periodo 1856-1874. Registro oficial de provincia, T. I a VIII. Santa Fe: Tipografía de la revolución, 1890. No se ha podido encontrar información respecto de los años faltantes

La elaboración de informes sobre el estado de la instrucción fue una manifestación de la importancia de la información para la organización y proyección de la estructura escolar. Así, con el propósito de “establecer un sistema conveniente y uniforme de enseñanza en la provincia”, el gobernador Nicasio Oroño (1865-1868) designó a Sebastián Samper para que realice un “estudio prolijo” de los establecimientos de educación pública en cuanto a su “organización y método”, actividad costeadada por el gobierno, y que implicó un relevamiento de escuelas en la ciudad de Buenos Aires. Como resultado, el funcionario presentó al gobernador una memoria en la que expuso “los puntos más importantes para uniformar en toda la provincia la enseñanza primaria y para que sirva de fundamento a la *educación común* que tan benéficos resultados ha de producir en lo sucesivo”.

La primera ley de educación

Como hemos expuesto, en la indagación del vínculo entre política y educación es posible reconocer una serie de marcos constitucionales, normas, agencias y demás instrumentos institucionales que dan cuenta de los indicios de una política educativa. Tanto los cambios como las reformulaciones emanadas de las complejidades de su aplicación posibilitan reconocer los grados de resistencia, incertidumbre e inventiva que conforman el diseño de la política pública.

Gobierno	Constitución	Organización político-administrativa	Ministerio (vinculado al área educativa)	Lineamientos constitucionales/Normativa educativa	Agencia educativa
Domingo Crespo (1851-1854) José María Cullen (1854-1856)	1841	4 departamentos P. L. unicameral (9 diputados)	Ministerio	Constitución prescribe que le compete al Poder Legislativo formar planes de educación pública y el sostén de los establecimientos. El Ejecutivo debe establecer la instrucción de la juventud Ley de presupuesto incorpora los fondos destinados a Instrucción Primaria (1856)	
Juan Pablo López (1856-1858) Rosendo Fraga (1858-1860) Pascual Rosas (1860-1861)	1856	4 departamentos P. L. unicameral (16 diputados)	Ministerio General	Constitución prescribe que el Poder Legislativo debe arbitrar los recursos necesarios para el sostén de los establecimientos de educación pública. El Ejecutivo puede inspeccionar los establecimientos	Comisión instrucción primaria provincial (1858) Primer cargo de inspector general de escuelas (1859) Primer informe sobre situación de la educación pública (1860)
Patricio Cullen (1862-1865) Nicasio Oroño (1865-1868) Mariano Cabal (1868-1871)	1863	4 departamentos P. L. unicameral (16 diputados)	Ministerio de Gobierno	Constitución explicita derecho de enseñar y aprender Decreto haciendo obligatoria la instrucción primaria (1866) Ley de becas para la formación de maestros (1868)	Decreto declarando obra de texto para la provincia (1864) Creación de bibliotecas públicas en Santa Fe y Rosario (1864) Informe sobre métodos de enseñanza para la instrucción primaria (1867)
Simón de Yriondo (1871-1874) Servando Bayo (1874-1878)	1872	4 departamentos Poder legislativo bicameral (18 diputados / 8 senadores)	Ministerio General (o de Gobierno)	Constitución incorpora el capítulo Educación e Instrucción. La educación primaria es obligatoria y gratuita Ley orgánica de la educación común (1874)	Superintendencia General de Escuelas/ Comisiones departamentales de escuelas/ Comisiones escolares de distrito

Cuadro 3. Organización político-administrativa y normativa de la educación (1851-1874). Elaboración propia en base a presupuestos del periodo 1856-1874. Registro oficial de provincia, T. I a VIII. Santa Fe: Tipografía de la revolución, 1890. No se ha podido encontrar información respecto de los años faltantes.

El primer instrumento que estableció lineamientos sistemáticos sobre el área educativa fue un decreto de 1866 expedido por el gobernador Oroño, aprobado después por la cámara de representantes. Aquél explica que “es obligación del Gobierno proveer a la educación del pueblo”, con lo que ratifica el derecho de enseñar y aprender, tal como señalaba la constitución de 1863 (Pasquali, 2003, Sonzogni, 2004). Es de destacar la articulación que en prospectiva política plasma el gobernador en la norma: “ningún ciudadano puede defraudar a su patria del derecho que esta tiene a su servicio, por la incapacidad motivada por su ignorancia de los primeros rudimentos de la educación”. De la mano de la posesión de saberes mínimos, se observa una concepción de ciudadanía que reconoce la importancia del individuo para sostener los requisitos que la patria exige. Esto manifiesta una dimensión que va más allá de la de ciudadanía en armas “vinculada al principio de la soberanía popular e identificada con la república” (Sabato, 2014, p. 90).

En el decreto de Oroño se sostenía que las “escuelas de primeras letras” eran públicas y podían depender del gobierno, municipalidades o particulares. Los establecimientos se radicarían en las poblaciones donde se reunieran al menos diez alumnos de hasta doce años que, en el caso de los varones, no podrían estar exceptuados de la obligación. “Cada niño obtendrá de su municipalidad o del juez de paz de la localidad “un certificado de examen y suficiencia en lectura, escritura, reglas de moral y urbanidad y aritmética elemental”. No falta la “comisión de vigilancia”, nombrada por alguna de aquellas autoridades, que corrobora el cumplimiento de la escolaridad por parte de las familias, informando edad y sexo de los niños de su núcleo. A la comisión le compete justificar la ausencia del niño a clases por alguna justa causa o necesidad laboral.

Pocos años después, durante el gobierno de Servando Bayo (1874-1878) se sancionaron dos normas relevantes. En primer lugar, la Ley de Educación Primaria (1874) que instituyó la “educación popular” (en escuela pública, particular o dada por maestros en su propia casa) a la que la Constitución provincial (1872) definió como obligatoria y gratuita; en segundo lugar, la Ley de Educación (1876).

Si bien en este escrito abordaremos solo la primera, formulamos dos apreciaciones. Por un lado, durante un plazo de doce años la ley de 1874 inició una serie integrada por otras tres leyes de educación, 1876, 1884 y 1886 (esta última con algunos vaivenes regirá hasta 1949) (Carrizo y

Giménez, 2022 y 2024). La llamativa densidad parlamentaria en relación con el sentido de la educación otorga a ese periodo la condición de coyuntura crítica. En otras palabras, este tiempo corto constituye un momento histórico cuyo desenlace tiene la virtud de definir de manera prolongada la dirección y las modalidades del proceso político (Collier y Collier, 2002) en clave educativa. Lo acotado del marco temporal no implica dejar de reconocer la atención en la orientación política sobre el área, en la que se funden nuevas instituciones que dotaron de una trayectoria posible a esa dimensión de la política estatal. Por otro lado, con el antecedente de Catamarca en 1871, la de 1874 en Santa Fe fue una de las primeras en clave subnacional, previa a similares dispositivos que se sancionaron al año siguiente en las provincias de Buenos Aires y La Rioja.

La Ley de Educación Primaria, conocida como “Ley Salva” en referencia al ministro de gobierno Melquíades Salva, creó una superintendencia general de escuelas de la cual dependían las comisiones de los distritos escolares. Estaba integrada por superintendente, secretario tesorero y visitador general, designados por el ejecutivo. Su principal deber es “vigilar todas las escuelas de la provincia, tanto particulares como fiscales” y elevar al Ejecutivo información que solicite el Ministerio de Instrucción Pública nacional. Además, dicta reglamentos, diseña registros para recabar información escolar, solicita informes a las comisiones de distrito; “prescribe los textos de enseñanza, debiendo ser para todas las escuelas, la del idioma castellano”; contrata mobiliarios, libros y útiles que les soliciten las comisiones; autoriza la construcción de obras; examina a estudiantes propuestos por las comisiones para asistir a la Escuela Normal (la de Paraná inició sus actividades en 1870); percibe la subvención tanto de la legislatura como la emanada la ley nacional; fiscaliza el fondo comunal de escuelas. A cargo de esta agencia quedó entonces un conjunto de atribuciones que apunta a diferentes aspectos (presupuestario, contable, informativo, didáctico y edilicio) que dieron materialidad a la instrucción.

En relación con los recursos fiscales se pueden identificar dos fuentes. Por un lado, la Ley Nacional 463 de subvenciones habilitó a la nación a girar fondos a las provincias que los soliciten para hacer frente a tres objetivos: construcción de edificios escolares, pago de salarios al magisterio y adquisición de útiles, libros y mobiliario escolar. La misma ley dispuso la creación de comisiones provinciales con la función de administrar los recursos, organismo que la provincia no creó en forma inmediata lo cual

implicó dificultades tanto en la administración de las partidas como en la rendición de cuentas. Santa Fe recibió llamados de atención por parte del ministerio nacional ya que no enviaba la información estadística y presupuestaria necesaria para hacer un balance y proyección respecto de la educación, obligación que pautó la ley. Resulta importante destacar que la subvención matizó el complejo vínculo federal entre nación y provincia, al mismo tiempo que mensuró el terreno presupuestario de la educación elemental.

Por otro lado, según la ley de educación, la provincia conformó el tesoro o fondo comunal de escuelas a través de una serie de mecanismos de recaudación: multas, herencias, 3% de las utilidades del Banco de la Provincia (creado también en 1874), registro de propiedad, donaciones, recaudación de un real mensual aportado por todo varón mayor de 18 años, subvención provincial y la subvención nacional.

El otro rostro institucional creado por la ley de educación se plasma en las 55 comisiones de escuelas, una por cada distrito escolar, que estaban distribuidas en los cuatro departamentos: 17 en La Capital, 8 en San José, 11 en San Jerónimo y 19 en Rosario. Aquellas tenían amplias facultades respecto de las instituciones escolares lo que implicó un protagonismo relevante de los espacios locales en relación con la política educativa. Esto devino en un esquema descentralizado, pero a su vez, hizo visibles las limitaciones del Estado en la expansión territorial del sistema de escuelas.

El reticulado institucional se conformó, entonces, a partir de los distritos escolares que estaban a cargo de una comisión de escuelas cuya denominación era de departamento, si eran cabecera del mismo, o de distrito. Las de departamento se componían por cinco miembros y un secretario externo en la figura del inspector de escuelas. Mientras que las de distrito se componían por tres miembros y se definían por votación directa. El elector debía ser varón argentino o extranjero, mayor de 18 años, contribuyente, vecino y estar inscripto en el registro correspondiente. Para ser miembro de una comisión se debía poseer iguales requisitos que el elector: saber leer/escribir y tener un “modo de vivir honroso”. De esta manera, la ley reconoció una significativa participación de la ciudadanía territorial, erosionando las limitaciones derivadas de la nacionalidad extranjera de origen, que sí excluía al momento de las elecciones para autoridades gubernamentales.

Las comisiones departamentales principalmente debían confeccionar el presupuesto para todas las escuelas del área de incumbencia y reglamentar la recaudación impositiva de las comisiones de distrito, lo cual implicaba una articulación permanente entre los organismos. También se encargaban de contratar, en vista de la construcción y refacción de las escuelas, empleando recursos del tesoro comunal como así también los que se distribuyen desde la superintendencia. A través del inspector, les correspondía visitar las escuelas, proveer los útiles y garantizar el transporte de aquél.

También debían controlar la inscripción a matrícula de cada niño, multando a los adultos responsables si no concurre a clases. En particular, el art. 49 prescribió que “todas las autoridades locales, civiles y eclesiásticas están obligadas a prestar su cooperación más decidida a las Comisiones de Escuelas...”.

Más allá de la definición de agencias y funciones específicas, la recaudación impositiva necesaria para el sostenimiento de la política educativa significó un límite material a la instrucción y, de alguna manera, a la acción de los espacios comunales en clave de lo político. Si bien se legalizó que cada municipio establecía sus escuelas con tesoro propio, aparece aquí un tema sensible respecto de la viabilidad de la instrucción: los recursos fiscales. La formación del fondo comunal fue el primer propósito que las comisiones escolares debieron resolver, lo cual explicitaba las dificultades “de caja” que el Estado experimentaba y que aspiraba a resolver a partir de una ingeniería recaudadora en los pequeños territorios. Dicha situación, por un lado, convirtió en relevante a la subvención nacional. Por otro lado, imprimió un sentido de la educación en las instituciones solventadas por poblaciones con densa presencia inmigratoria. Pero también instaló penurias y resistencias en espacios donde la actividad económica hacía dificultosa la contribución vecinal.

Las comisiones de distrito tenían atribuciones que buscaron materializar la institución escolar ya que debían percibir y administrar las rentas para conformar el “fondo comunal de escuelas” como también promover suscripciones voluntarias y nuevos impuestos. Este fondo se destinó a costear los gastos para alumnos enviados a la escuela normal y en la construcción o refacción de edificios escolares. Otras prerrogativas eran determinar la ubicación de las escuelas; contratar, destituir y premiar a preceptores; determinar los sueldos de los preceptores y demás empleados.

También tuvieron a su cargo visitar las escuelas; asegurar tanto la asistencia obligatoria de los niños como también garantizarles libros y útiles; elevar a fin de año un informe de las condiciones de cada establecimiento, rendir cuentas de inversión de fondos, informar datos estadísticos y propender la formación de bibliotecas populares. Un conjunto de tareas que, para su concreción, dependía de las condiciones socioeconómicas de la localidad y del lugar que la instrucción tenía en el horizonte cultural de las familias, lo cual se relaciona con la convicción de otorgar un tiempo destinado a la gestión de las comisiones.

La función de vigilancia de la comisión se explicitaba, previo informe de los preceptores, en el control de asistencia de los niños a clases, la amonestación a sus responsables ante ausencias y el pago de multas. Según expresa el art. 38, ante la reincidencia del ausentismo debían “tomar al niño y ponerlo en un Establecimiento de educación o en una casa de trabajo, desde donde deberá asistir a la Escuela”. Incluso, según el art. 52, pueden “ponerlo en reclusión en algún instituto de enseñanza, casa de corrección, u otro establecimiento análogo, cuidando de que reciba la competente instrucción”. Este aspecto se sostiene también en el art. 51 que autoriza al poder ejecutivo a “decretar y hacer los arreglos necesarios respecto de los niños holgazanes que vagan por los pueblos o campaña, creciendo en la ignorancia o en el vicio”. Así, desde el inicio, vigilar y castigar en pos de la asistencia para lograr la efectividad de la instrucción resulta un propósito casi permanente que expone los cercanos límites de la apuesta, casi al mismo nivel de las dificultades financieras para asegurar la disponibilidad de fondos. Todo lo cual manifiesta la incertidumbre en la eficacia de esta ingeniería institucional.

La dimensión territorial de la ciudadanía explica por qué la división entre la condición nacional o extranjero para elegir y ocupar cargos en las comisiones se diluyó, prevaleciendo los requisitos de ser mayor, propietario, vecino y alfabeto junto con cualidades morales. Predominaron así los principios de una sociedad tradicional (lazos parentales, amicales o de compañerismo) en la composición de las comisiones, ya que exigieron la disponibilidad de una cuota de tiempo y de recursos materiales, ya que la ley no menciona remuneración alguna para sus miembros. No obstante, las dificultades para su composición fueron innumerables ya sea por los requisitos exigidos para integrarlas o por diferentes excusaciones por parte de los vecinos. Como efecto no buscado de la acción, la dinámica

que proponía la conformación de las comisiones trajo consigo la potenciación de la participación adquiriendo una importante impronta política e interpelando las reglas de juego provenientes del gobierno provincial (Hourcade, 1999).

Sí se logró definir las designaciones y sueldos de quienes integraron la superintendencia general y los secretarios de las comisiones departamentales, por lo que la decisión de instituir el vértice de la estructura burocrática para el área educativa no estuvo en duda. Como superintendente interino se designó al sacerdote Milcíades Echagüe, y como visitador general al inspector de escuelas Presbítero Severo Echagüe. La presencia de este último va de la mano de su experiencia en la Municipalidad de Santa Fe donde se desempeñó como Director de Enseñanza, y autor en 1873 de un Reglamento de Escuelas Municipales (Baretta, 2022). En este se prescribió que la enseñanza obligatoria se compondrá de instrucción religiosa, lectura, escritura, aritmética, elementos de gramática e historia nacional. En las escuelas de niñas se enseñará también bordado y costura.

Como digresión es importante destacar que la ley de 1874 no estableció un currículum mínimo para la instrucción primaria. Pero los informes de los inspectores conforman una fuente interesante y parecen confirmar lo que conocemos de la situación en el municipio de Santa Fe. Puede observarse la presencia de la religión (aunque no se especifica el credo) como uno de los contenidos. En esta clave, es necesario recordar la protección que la constitución establece respecto de la religión católica. Pero si se observa con mayor detenimiento, en el caso de la escuela Iriondo, menos de la mitad de los alumnos estudian este contenido.

Mediante elecciones se logró componer algunas de las comisiones de distritos y se nombraron los secretarios de las comisiones departamentales: José Gálvez (La Capital), Ramón Fonseca (San José del Rincón), Waldino Maradona (San Jerónimo) e Isidro Aliau (Rosario). La concreción de la apuesta descentralizadora propiciada por la ley, que demandó una maquinaria institucional, política, burocrática y fiscal sumamente compleja que, junto a los requisitos para cubrir los cargos en las comisiones, hizo que no se llegue a su concreción en muchos distritos.

Ante los desafíos que la ley trajo consigo, un necesario proceso de transición puede reconocerse a partir de distintas iniciativas. Aquel se experimentó sobre un terreno de instrumentos legales, institucionales y trayectorias burocráticas que otorgó una impronta plural al fenómeno. En

principio, dada la escalada del desorden que atravesó al sistema de escuelas, su gobierno y administración quedó a cargo del poder ejecutivo, por lo que se derogó la superintendencia y los gastos de educación primaria se limitaron a los “recursos destinados” por leyes generales y particulares.

Como consecuencia se creó una inspección general de escuelas, designándose a alguien con trayectoria: Severo Echagüe. Su tarea consistió en relevar la documentación generada por la superintendencia (a la que había pertenecido como funcionario), tomar conocimiento de los fondos que la misma había administrado y, en los departamentos, inventariar escuelas, alumnos, maestros y sus sueldos. Para estas últimas dos tareas debía articular con los jefes políticos de los departamentos, a excepción de La Capital, ya que es área de fiscalización del inspector. Sin embargo, Echagüe permaneció solo unos días en el cargo y fue sucedido por Francisco Malbrán. En julio de 1876, Isidro Aliau ocupó la función hasta 1887. Una de sus primeras tareas fue realizar un censo escolar en cada departamento para generar un estado de situación.

Consideraciones finales

En el período 1853-1874 la expansión de la institucionalidad educativa fue parte del proceso de estatalización. Entre la sanción de la Constitución Nacional y la primera Ley de Educación en Santa Fe pueden reconocerse diversos instrumentos que abordan la administración y propósitos de la instrucción. Más allá de la dimensión nacional del fenómeno, en clave santafesina puede identificarse un conjunto de reformas constitucionales, decretos, reglamentos, creación de agencias y una burocracia en ciernes, junto a una primera ley de educación que fue parte de una coyuntura crítica en clave normativa.

La construcción de reglas de juego para un orden político en construcción, la materialización de la arquitectura estatal y, en particular, la definición del sentido de la instrucción en un territorio político en transformación socioeconómica, otorgan a la política educativa un lugar reconocible, aunque no implica que alcance la condición de prioridad para los gobiernos, tal como puede observarse en el diseño y distribución de recursos que manifiestan los presupuestos.

Para que la política educativa adquiera solidez, una serie de instrumentos pueden reconocerse como la creación de comisiones y cargos de

inspector, informes sobre la situación de la instrucción, sistema de becas para estudiantes, impresión de textos para la enseñanza y designación de preceptores y ayudantes para el dictado de clases. También es posible reconocer una red que articula a funcionarios y letrados que ocupan los lugares de una burocracia que despliega sus primeros pasos.

La ley de educación primaria de 1874 impulsó un entramado de instituciones y protagonistas sumamente complejo y exigente que muestra un diseño piramidal, aunque descentralizado y, por esto, evidencia una fuerte apelación al protagonismo de la sociedad en la integración de las agencias que se crean (las comisiones) como en el sostenimiento de las escuelas con recursos emanados de la recaudación impositiva. La idea de propender a la participación “del pueblo” en la expansión de la frontera educativa se apoyó en la concepción de que los espacios comunales, a través de las comisiones, eran ámbitos naturales y administrativos, pero con prácticas políticas ya que la composición de estas era a través de elecciones. El estatus de estos espacios comarcales (más allá de algunas localidades importantes como Santa Fe o Rosario) hizo visible la presencia del ciudadano territorial o vecino, y su vinculación con los asuntos tributarios, patrimoniales y administrativos del espacio local. Por lo que la presencia del Estado parece ser bastante porosa frente al protagonismo que se les exige a los territorios comarcales.

Es de destacar que, más allá de quienes asumieron la inspección, esta institución fue la que encarnó la aplicación de una política educativa que no logró definir otros componentes sólidos para su materialización. En estos años las acciones políticas muestran “una forma de hacer” en un territorio en transformación intensa, al calor de líneas de acción que encuentran sus límites, generan incertidumbres y requieren, de manera más evidente, de funcionarios con saberes específicos generados en otros espacios de formación, como la jurisprudencia o la educación eclesiástica.

A su vez, la sistemática presencia de comisiones de vigilancia dan cuenta del propósito coactivo de la instrucción. El ausentismo de niños a la escuela y el cobro de multas a sus progenitores, más allá de su viabilidad o propósito recaudador, expone la resistencia frente a esta política pública.

El análisis de este período a nivel provincial muestra las condiciones y posibilidades de la política educativa del Estado, la cual estaba, a su vez, en proceso de definición. Este proceso, caracterizado por porosidades, nove-

dades e incertidumbres, configura un escenario que se va formando a través de ensayos sobre el territorio político santafesino. En la combinación que se genera entre las problemáticas abordadas, es posible reconocer una imagen que no confirma la valoración, si acordáramos con ella, que rodea a la educación argentina como parte de la empresa civilizatoria. Más allá de la impronta que la Ley 1420 otorgó a la historia argentina y sus representaciones sobre el pasado, el período anterior anticipa una serie de problemáticas que hacen discutible ese halo meritorio con que se aborda a la cuestión educativa para comprender la Argentina moderna.

Referencias

- Ayrolo, Valentina (2010). Sociedad, iglesia y educación en Córdoba durante la primera mitad del siglo XIX. En Silvia Roitenburd y Juan Pablo Abratte (comps.), *Historia de la educación en Argentina* (pp. 7-25). Córdoba: Editorial Brujas.
- Baretta, Mónica (2022). Políticas de selección y circulación del libro escolar en la Argentina decimonónica. Un estudio de caso (Santa Fe, 1870). *Información, cultura y sociedad*, (46), 53-70. <http://www.scielo.org.ar/pdf/ics/n46/1851-1740-ics-46-00053.pdf>
- Bohoslavsky, Ernesto y Soprano, Germán (2010). Introducción. En *Un Estado con rostro humano. Funcionarios e instituciones estatales en Argentina (de 1880 a la actualidad)* (pp. 9-55). Buenos Aires: UNGS/Prometeo Libros.
- Bonaudo, Marta (dir.) (2006). *La organización productiva y política del territorio provincial (1853-1912)*. Rosario: La Capital/Prohistoria ediciones.
- Bonaudo, Marta (2011). Santa Fe moderna. En Darío Macor (dir.), *Signos santafesinos en el bicentenario* (pp. 151-221). Santa Fe: Espacio Santafesino Ediciones.

- Bonaudo, Marta (2017). Volver a invocar al fantasma. En Susana Bandieri y Sandra Fernández (Coords.), *La historia argentina en perspectiva local y regional* (pp. 101-124). Buenos Aires: Teseo.
- Bustamante Vismara, José (2018). Educación en tiempos de la Confederación Argentina. En *Anuario del Instituto de Historia Argentina*. 18(2), e076. <https://doi.org/10.24215/2314257Xe076>
- Carrizo, Bernardo y Giménez, Juan Cruz (2022). El Consejo General de Educación entre instrumentos normativos, trayectorias y culturas políticas. Santa Fe, 1874-1910. *Ejes de Economía y Sociedad*, 6(11), 81-106. <https://doi.org/10.33255/25914669/61023>
- Carrizo, Bernardo y Giménez, Juan Cruz (2024). Los territorios políticos de una burocracia educativa (Santa Fe, 1853-1910). En Laura Rodríguez y Eva Mara Petitti (comps.), *Educación, funcionarios y política. Las provincias del Centro y Noroeste de Argentina (1860-1940)* (pp. 121-154). Buenos Aires: Imago Mundi. <https://2024rodriguez.netlify.app/capitulo5-pdf-20240728RODRIGUEZ.pdf>
- Collier, Ruth y Collier, David (2017 [2002]). *La configuración de la arena política: coyunturas críticas, el movimiento obrero y dinámicas de regímenes en América Latina*. Notre Dame: University of Notre Dame Press.
- Dócola, Silvia (2014). Desde una colonia en una estrecha franja costera hasta la identidad oficial de Santa Fe a partir de sus colonias. La colonia agrícola en los mapas de Santa Fe de 1861 a 1877. En Luis Calvo y María Elena Del Barco (comps.), *Proceso de colonización agrícola del espacio santafesino. El territorio y el trazado de las colonias* (pp. 15-53). Santa Fe: ediciones UNL.
- Fiorucci, Flavia y Rodríguez, Laura (comps.) (2018). *Intelectuales de la educación y el Estado: maestros, médicos y arquitectos*. Buenos Aires: Universidad Nacional de Quilmes.
- Gallo, Ezequiel (2007). *Colonos en armas*. Buenos Aires: Siglo XXI.

- Hourcade, Eduardo (1999). La pampa gringa, invención de una sociabilidad europea en el desierto. En Devoto, Fernando y Madero, Marta (dir.), *Historia de la vida privada en la Argentina* (pp. 163-187), T. II. Buenos Aires: Taurus.
- Lionetti, Lucía (2012). Las escuelas de primeras letras en la cartografía social de la campana bonaerense en la primera mitad del siglo XIX. En *Olhar de Professor*, 15(1), 19-31.
- Lionetti, Lucía (2018). Sujetos sociales, escuelas y comunidades rurales. Disputas de poder en el escenario de la campana bonaerense (1810-1875). En *Historia y Memoria de la Educación*, 7, 47-80.
- Pasquali, Patricia (2003). *La instauración liberal. Urquiza, Mitre y un estadista olvidado: Nicasio Oroño*. Buenos Aires: Planeta.
- Plotkin, Mariano y Zimmermann, Eduardo (comp.) (2012). *Los saberes del Estado*. Buenos Aires: Edhasa.
- Rodríguez, Laura y Petitti, Eva Mara (2021). *Historia de la escuela normal de Paraná (1871-1969)*. Buenos Aires: Teseo.
- Rodríguez, Laura y Petitti, Eva Mara (comps.) (2024). *Educación, funcionarios y política. Las provincias del Centro y Noroeste de Argentina (1860-1940)*. Buenos Aires: Imago Mundi.
- Rodríguez, Laura y Soprano, Germán (2018). De las profesiones liberales y los intelectuales contra el Estado, al estudio de los profesionales e intelectuales de Estado. En *Profesionales e intelectuales de Estado* (pp. 9-67). Rosario: Prohistoria.
- Rosanvallon, Pierre (2003). *Por una historia conceptual de lo político*. Buenos Aires: FCE.
- Sabato, Hilda (2014). Los desafíos de la república. Notas sobre la política en la Argentina pos Caseros. *Estudios Sociales*, 46(1), 77-117. <https://doi.org/10.14409/es.v46i1.4472>

Salvatore, Ricardo (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. <http://estudiossocialesdelestado.org/index.php/ese/article/viewFile/75/55>

Sonzogni, Élidea (2004). La secularización antes de la secularización. Las reformas liberales del gobierno de Oroño. Santa Fe, 1865-1868. En Oscar Videla y Berta Wexler (comps.), *Conflicto y gobierno: acerca de la gestión de Nicasio Oroño en Santa Fe* (pp. 59-78xx). Villa Constitución: Sección Historia. Instituto Superior del Profesorado N° 3.

Terán, Oscar (1987). Positivismo y nación en América Latina. En Terán, O. *En busca de la ideología argentina* (pp. 13-27). Buenos Aires: Catálogos.



*Educadorxs, intelectuales,
políticxs y reformadorxs
en tiempos de cambio (1a ed.)*

Gabriela Lamelas, Pablo Requena y Javier Moyano (Comps.)

Silvia Serveto [et al.]

Publicado por el Área de Publicaciones
de la Facultad de Filosofía y Humanidades

Universidad Nacional de Córdoba
Agosto/septiembre 2026 [Libro digital]

Esta obra está bajo una Licencia Creative Commons

Reconocimiento - Compartir Igual (by-sa)



Voces católicas en tiempos de reformas liberales (Santa Fe, 1932 - 1935)

Juan Cruz Giménez*

Introducción

El trabajo forma parte de un proyecto de investigación en desarrollo interesado en la emergencia de la Asociación del Magisterio Católico (AMC) en la provincia de Santa Fe a partir de 1934. Distinguiendo dicha emergencia como parte constitutiva de un contexto atravesado por una nueva tensión ideológica dominante en dos tradiciones contrapuestas: laicismo y catolicismo. Actores, culturas políticas, instituciones, leyes y reformas son analizadas en el trabajo que compartimos.

Los años treinta abrieron nuevos desafíos. En primer lugar, continuar la recristianización social iniciada en la década anterior. En segundo lugar, confesionalizar la identidad nacional a partir de coordenadas ideológicas más radicales: restablecer la verdad católica, revisar la historia de la nación y promover la restauración del orden social cristiano ligándolo a la tradición nacional, lo cual no necesariamente resultaba incompatible con dispensar su apoyo al fascismo. Por último, evitar que quienes pretendieran defender la nación cayeran bajo los extremos del totalitarismo y del racismo propios del nacionalismo exagerado, es decir del fascismo estatizante y del nacionalsocialismo. Como han señalado Mauro (2008, 2009, 2010) y Macor (2006), la iconografía de 1930 encuentra significación en las fotografías del general Agustín P. Justo junto al cardenal Pacelli en Buenos Aires, y de Manuel María de Iriondo junto al obispo Nicolás Fasolino en Santa Fe durante el Congreso Eucarístico Diocesano de 1933.

Los debates historiográficos permiten precisar una tensión de imágenes que atravesó toda la década. Uno de ellos es la revisión de rupturas y continuidades acerca de la materialización del mito de la “nación católica” en espacios provinciales en contraste con imágenes laicas “especulares”. La cuestión de la “enseñanza religiosa” ganó historiográficamente particular fuerza, siguiendo el clima político de la época. Por cuestiones de

*Universidad Nacional del Litoral | cruzjuan74@hotmail.com

espacio no nos detendremos en el debate y disputa de los programas laicos y católicos. En este sentido podemos convenir, que el llamado “renacimiento católico”, que hasta no hace mucho se identificaba rápidamente con la década de 1930 y con la imagen de las multitudes católicas reunidas en el Congreso Eucarístico Internacional de 1934, se ha matizado a partir de los estudios dedicados a las décadas precedentes. Incluso no resulta novedosa la sintonía entre Fuerzas Armadas e Iglesia durante la década de 1930, como ilustra la participación de regimientos y bandas de música en las movilizaciones católicas de las décadas de 1910 y 1920. El mito de la nación católica (Zanatta, 1996) tiene su consolidación en el período de entreguerras, cuando la Iglesia deja de limitarse a buscar más amplios espacios dentro del marco del sistema para proponer al catolicismo como alternativa frente a la crisis del liberalismo y a la emergencia del comunismo.

En la década de 1930, la crisis económica general y la crisis política local reforzaron el rol tutelar que sobre las instituciones públicas fue adquiriendo la Iglesia. Esta tomó como posibilidad cierta la revisión del pacto laico promoviendo el establecimiento de un Estado confesional, de ser posible a partir de una reforma de la constitución que incluyese el reconocimiento del catolicismo como religión de Estado y la obligatoriedad de la enseñanza religiosa en las escuelas públicas.

El ensayo reformista a partir del texto constitucional de 1921 y la aplicación de la ley de educación 2369 activaron la emergencia de estrategias de militancia católica. En lo que refiere al caso santafesino y a otros escenarios provinciales (Ascolani, Ossanna y Pérez, 1995, Mauro, 2008, Carrizo, 2017, 2019, Lionetti y Castillo, 2014, Arata y Ayuso, 2015, Rodríguez, 2017b, 2018) podemos señalar que, desde el punto de vista constitucional, la ley 1420 calificada a veces como una laicización incompleta, dado que permitía a los sacerdotes enseñar el catecismo fuera del horario de clases, no llegó a plasmarse precisamente en sus aspectos laicizadores. La ley de educación provincial de 1886 mantuvo entre los contenidos mínimos, como ocurrió en Córdoba y en Salta (Rodríguez, 2018), la enseñanza de la religión y moral católicas. También sería pertinente, antes de sacar conclusiones, indagar cómo pensaba y concebía la Curia el accionar de los colegios católicos. El Obispado proyectaba la ecuación educativa según varias modalidades: colegios católicos, catecismo parroquial, misiones y enseñanza religiosa o “catecismo escolar”. Las interpretaciones de la

curia santafesina sobre la educación, la escuela y el magisterio son aún un tema a investigar aunque es posible afirmar que el “catecismo escolar” fue una estrategia priorizada.

El “catecismo escolar” convocaba a un conjunto de actividades que superaba la estricta enseñanza del catecismo y se fue incrementando durante las décadas de 1920 y 1930 en coincidencia con las propias opiniones de los párrocos. Los sacerdotes allegados a Agustín Boneo coincidían con esta apreciación y consideraban, además, que la escuela pública debía ser utilizada más bien como último recurso. Se trata aquí, una vez más, de pensar la “secularización” como diferenciación o reorganización de esferas y no como “decadencia” o “extinción” de la religión. Las disputas entre programas educativos laicos y las respuestas institucionales de la curia quedaron en evidencia durante las décadas de 1920 y 1930. Los vasos comunicantes con el Estado se acrecentaron y el discurso pedagógico que se había laicizado tímidamente sufrió un acentuado revés y tanto el *Boletín de Educación* como el CGE fueron ocupados por dirigentes del laicado que defendieron las posiciones de la Iglesia.

Vientos de reformas y voces del magisterio católico en Santa Fe (1934)

Como afirmamos, durante el gobierno de Molinas se estableció la vigencia de la Constitución provincial reformada en 1921 que separaba al Estado de la Iglesia y se sancionó la ley provincial de educación 2369 aprobada en 1934 que sostenía la educación laica y sobre la cual profundizaremos más adelante. Sin embargo, con la intervención de 1935 fue derogada. Los conflictos suscitados entre curas y maestros a causa de la enseñanza religiosa que se impartía en las escuelas públicas parecen sugerir que –tal como reivindicaban la Unión del Magisterio de Rosario y la Federación del Magisterio de Santa Fe– la laicidad era un reclamo que tenía predicamento entre los maestros. La emergencia de la Acción Católica Argentina (ACA) a partir de 1931 ha sido objeto de una importante producción académica durante todo el período analizado (Mallimaci y Di Stefano, 2001, Bianchi, 2002, Macor, 2006, Blanco, 2008, Lida y Mauro, 2009, Lida, 2010 y 2015, Acha, 2011, Zanca, 2016 y 2017); la importante producción historiográfica da cuenta de las diversas manifestaciones del mundo católico en espacios regionales.

Como institución educativa medular, el Colegio Inmaculada Concepción promovió las convocatorias en torno a Semana Santa y la red de acciones relacionadas con el programa de conmemoraciones de la Acción Católica, con la participación del presidente de la Junta Nacional Dr. Martín Jacobo. Los encuentros vincularon a las juventudes católicas en formación –como dirigentes del “mañana”– a cargo de una misión “nacional” que tendrá que “velar por que no florezcan esas ideas, venidas de no sé donde, pero que no son nuestras ideas, las ideas argentinas, sustentadas y propagadas por no sé quiénes, pero que ya han comenzado a invadir en forma alarmante el campo de las universidades” (*El Litoral*, 30 de julio de 1931). La expresión católica femenina también fue parte activa del ambiente militante en las jornadas organizadas por la Juventud Femenina Católica Argentina mediante la Casa Social en los encuentros de la semana de la cultura católica (damas del Consejo Diocesano local). Una primera impugnación institucional de la curia santafesina fue publicada en la prensa local en contra de la propuesta del oficialismo de poner en vigencia el texto constitucional de 1921 que el gobernador radical Mosca había vetado. Las Juntas Diocesanas de la Acción Católica por unanimidad dieron a conocer a la opinión pública el manifiesto de rechazo:

Al pueblo de la provincia: la legislatura provincial acaba de sancionar una ley que constituye un verdadero atentado a la paz pública. La Acción Católica como organización representativa de los católicos de la provincia, no puede dejar pasar el hecho que señalamos, sin denunciarlo ante la opinión pública del país, reafirmando a la par su mayor respeto a los poderes legalmente constituidos, su inquebrantable propósito de salvaguardar principios que están identificados con nuestra nacionalidad, desde sus orígenes y a través de todas sus vicisitudes (*El Litoral*, 3 de mayo de 1932, 1)

El manifiesto católico rechazaba la iniciativa legislativa del oficialismo en la vigencia de la Constitución de 1921 y definía a la misma como agresiva contra la tradición histórica de la ciudadanía santafesina:

Es la bandera que se ha venido esgrimiendo durante la última campaña electoral y se sigue agitando, no como un progreso en la organización política del Estado, sino como un decidido ataque a los sentimientos católicos de la inmensa mayoría de los santafesinos, pretendiendo asignar

alcances plebiscitarios a un resultado comicial [...] Ante la agresión que se pretende consumir, con una sorprendente falta de visión del momento en que vivimos, los católicos santafesinos no podemos rendir nuestra dignidad, plegando ante quienes se sienten fuertes en el uso del poder el pabellón inmaculado de nuestras convicciones más sagradas (*El Orden*, 03 de mayo de 1932)

El manifiesto además da cuenta que la crisis de 1929 ha dejado al descubierto profundas desigualdades sociales que la sociedad, la Iglesia y el Estado deben asumir en una agenda común:

El país entero necesita paz. Por un lado, gravísimas dificultades de orden económico pesan sobre todas las clases sociales, especialmente de las menos favorecidas de la fortuna, requiriendo para su solución la patriótica consagración de gobernantes y gobernados; por otro, teorías disolventes y los amargos frutos tienen sumido en el dolor a un gran pueblo, van extendiéndose desbocadamente por todos los ámbitos del país, amenazando abatir nuestro patrimonio espiritual y precipitar al país a la ruina y a la anarquía. Los católicos santafesinos, frente al hecho que determina esta declaración pública no hemos de abdicar en el cumplimiento de nuestro deber. Sabemos de los sacrificios que reclama el sostener en alto el pendón de nuestra fe, cuando le dirige sus dardos los que ocupan el poder, o cuando pretenden mancillarlo las turbas agitadas por la pasión, pero no hemos de renunciar a ejercer respetuosamente ninguno de los derechos consagrados en la Constitución (1853) (*El Orden*, 03 de mayo de 1932)

Fasolino, como conductor del catolicismo de la diócesis por aquellos años, recurrió a la capacidad de la Iglesia para desplegar el capital social acumulado en años anteriores. En su militancia religiosa desplegó una gestión eclesial con la impronta de los propios dignatarios eclesiásticos para paliar insuficientes recursos económicos. En su propuesta, Fasolino respondía al creciente lugar que estaba adquiriendo una institución como la Acción Católica en el desarrollo de proyectos que vinculaban a la Iglesia con la comunidad. El periódico tiene sus orígenes en los encuentros de las Juntas Arquidiocesanas de la Acción Católica norte y sur.

Junto a Antonio Caggiano, Monseñor Fasolino y el sacerdote Alfonso Durán en el caso santafesino lideraron esta etapa donde el movimiento

católico celebra su densidad institucional y feligresa (Mauro:2009). Durán era un activo militante católico que protagonizó y lideró políticas educativas en los años treinta, en particular acompañando el programa educativo de Manuel María de Iriondo entre 1937 y 1941 participando en el Consejo General de Educación a través de sus publicaciones en el *Boletín de Educación*. Curia, Estado provincial y educación compartirán una misma cruzada contra el liberalismo y los intentos de secularización en todas sus expresiones. En forma sintética, hacemos referencia a estrategias movilizacionistas en una sociedad de masas que coexistieron y permearon el espacio educativo –al que consideramos un entramado de actores y espacios institucionales– en el período analizado, por ejemplo la corriente de fomento cultural progresista que encontró su expansión a través de la red de filiales de la Biblioteca Popular Pedagógica “Domingo Sarmiento” en Santa Fe.

Antipersonalismo y catolicismo frente a la cuestión educativa

En 1928, tras una serie de experiencias organizativas, se creó la Asociación del Magisterio de Santa Fe. El progresivo desarrollo de entidades gremiales en los departamentos de la provincia desembocó en la formación de la Federación Provincial del Magisterio. La organización se inscribió en el gremialismo moderado y desarrolló una política mutualista. En el marco del impulso dado por la Iglesia al gremialismo católico, en 1934 se creó en la ciudad de Santa Fe la Asociación de Maestras Católicas, que luego pasó a denominarse Asociación del Magisterio Católico. Posteriormente, esta asociación y la Federación de Maestros y Profesores Católicos de Rosario fundaron la Federación del Magisterio Católico de la Provincia de Santa Fe. Una de las diferencias entre la entidad católica y la Asociación del Magisterio de Santa Fe estaba dada por la filiación ideológica: esta última formaba parte de la red política y cultural en que se sustentaba la tradición liberal democrática. Como ha analizado el docente Carlos Pauli el origen de la AMC de Santa Fe debe leerse en una coyuntura determinante:

El año 1934 marca la aparición en escena de un laicado católico que se había ido fortaleciendo en la lucha y aparecía lozano dando un testimonio que asombró a propios y extraños. En ese mismo año en el que un grupo de laicos santafesinos, con apoyo de la jerarquía eclesíastica, daba



nacimiento a esta institución... Era el testimonio de una Iglesia que salía a mostrar su mayoría de edad, compartiendo los desafíos del hombre contemporáneo en el interregno de las dos guerras mundiales (Pauli, 2014, p. 5)

Como ha afirmado Pauli (2014), las actas de la Asociación del Magisterio de Santa Fe del mes de junio de 1934 visibilizan las motivaciones iniciales de la nueva entidad gremial. Luego de la asamblea fundacional, las autoridades electas fueron Elida Cibils (presidencia), Lola Fontanilla (secretaria) y Alicia Sarsotti (tesorera). Las primeras acciones gremiales se orientaron al Ministerio de Instrucción Pública avalando el proyecto de emisión de títulos de la deuda pública por seis millones de pesos para cancelar la deuda salarial con el magisterio. Paralelamente, el año 1934 es clave en la conmemoración del cincuentenario de la sanción de la ley 1420.

La Asociación del Magisterio desarrolló actividades culturales y gremiales (desde la Comisión de Cultura) como propuestas de reformas pedagógicas desde la tarea docente católica (incorporar psicología y filosofía en programas de escuelas normales), apertura y extensión de sedes territoriales (la primera en Esperanza), conferencias sobre la acción de la maestra católica y conciertos o audiciones (como Carlos Guastavino), incluso, por ejemplo, en estrecha vinculación con la Escuela de Enfermeras en las campañas de vacunación antivariólica. Otro tema relevante en la agenda gremial era la cuestión derivada en salud laboral, articulando convenios con asociaciones médicas y odontólogos para atención de asociadas, fortaleciendo la atención profesional en obstetricia o a través de aportes solidarios para la Casa Cuna “Hogar A. H. de Durán”. La primera tarea de reforma de los estatutos modificó la denominación inicial a la Asociación del Magisterio Católico (integrando maestros), de igual modo la perseverancia en reclamos para concretar la enseñanza del catecismo en las escuelas públicas fue constante:

Por indicación del señor Arzobispo Monseñor Fasolino se ha decidido elevar una nota al Ministro de Justicia e Instrucción Pública de la Nación Jorge de la Torre, solicitando que en el plan de estudios de las escuelas normales que dependen de ese ministerio, se incluya la enseñanza de la religión Católica (Pauli, 2014, p. 8)

En materia educativa, el fortalecimiento del magisterio católico fue evidente en la participación de representantes provinciales en el Primer Congreso Nacional del Magisterio Católico en julio de 1937. Uno de los objetivos del encuentro es dar entidad a la Confederación Nacional de Maestros y Profesores Católicos. El orden del día incluye además la inmediata necesidad de un programa de educación católica para las familias cristianas (estimada por la propia organización en un 90% de la población) y profundizar la función social del maestro en base a principios de justicia social y la doctrina cristiana, así como dar forma y entidad gremial a la asociación del magisterio católico. A comienzos de 1938, el gobernador Iriondo recibe a representantes de la Asociación del Magisterio Católico preocupados ante la posible reforma de la ley de jubilaciones y pensiones (11923). Es de dominio público el hecho reciente de ingreso del proyecto de reforma previsional para ser tratado por la legislatura. Los documentos de objeción a la revisión de la ley circulaban entre la Federación Provincial del Magisterio y las entidades gremiales de empleados públicos, también. En particular, la Asociación del Magisterio Católico se movilizó a Casa de Gobierno como una voz colectiva que solicitaba eliminar todo intento de retroactividad y modificación al actual régimen de jubilaciones en el magisterio.

Además, el documento rechazaba la posibilidad de ajustes de haberes como consecuencia de afrontar el impacto de la crisis financiera en la Caja previsional (postura sostenida en el concepto de “justicia distributiva”). Entre otras objeciones, el magisterio católico impugnaba la pretensión de elevar a 55 años la edad mínima como condición necesaria para el retiro laboral y 30 años de servicios. La conducción de la Asociación del Magisterio Católico por estos años estuvo a cargo de Julia Mántaras (presidente), Eduardo Marteleur, Elvira M. Urrutia, Berta Monasterio, Estela Yaffey, Delia Cibils, Blanca Ponce A., Matilde R. Reynares, el supervisor Alfredo Dall Aglio y Alfonso Durán. El año 1940 configura un hito para el nacionalismo integrista y la movilización católica. Como observaremos a continuación, en el mes de junio se realiza el Congreso Nacional del magisterio católico. Y durante el mes de octubre, con la presencia del Cardenal Primado Santiago Copello se lleva a cabo el Congreso Eucarístico Nacional en la ciudad capital. Su presencia ya se había producido en tiempos de la intervención durante 1936 en el marco de las conmemoraciones

y celebraciones de la Virgen de los Milagros frente al Colegio de la Inmaculada Concepción.

El gobierno de Manuel María de Iriondo y el Ministerio de Instrucción Pública promovieron la realización de un Congreso Nacional del Magisterio Católico. Durante los días 28, 29 y 30 de junio de 1940 se llevó a cabo en Santa Fe el Segundo Congreso Nacional de la Federación Argentina de Maestros y Profesores Católicos. El *Boletín de Educación* reproduce los discursos de apertura, conclusiones y actas del encuentro. El programa del encuentro incluyó ciertos ejes en su organización: lucha contra el analfabetismo, irradiación de la acción del maestro en obras sociales, biotipología, escuelas al aire libre, el enciclopedismo en la enseñanza primaria, la escuela mejorada (pronunciamiento sobre los métodos del activismo), orientación profesional (escuelas profesionales y agrícolas), orientación vocacional del ciclo de la enseñanza secundaria, formación del maestro y dignificación del mismo. El gobernador De Iriondo celebra el encuentro en una etapa de definiciones ideológicas, donde nación, patria, iglesia y Estado asumen una nueva misión:

Esta hora gravísima por que pasa el mundo impone, más que nunca, profundas meditaciones sobre la educación, no ya sobre sus medios, sino entorno a los problemas fundamentales, particularmente los que se refieren a sus fines, ya que de estos dependen especialmente el fondo y el sentido de la formación humana a la que la escuela contribuye. También es necesario vigorizar las relaciones entre el Estado, la familia y la Iglesia, para que puedan cumplir sus deberes acerca de la educación, en medio de una indispensable armonía y respeto recíproco. Es por ello que el Congreso ha recordado la Encíclica de su Santidad Pío XI, *Divini Illius Magistri*, sobre educación cristiana, documento de extraordinaria importancia para todos los espíritus inclinados a los problemas sociales de la educación (*Boletín de Educación*, 37, p. 32)

El Congreso del Magisterio Católico se inicia con total identificación en las palabras del primer mandatario. Definiendo como necesario un programa pedagógico cristiano, espiritual y católico que profundice su dimensión moral homogénea contra toda tendencia contraria e individual que algunas teorías alientan:

Considerando que en esta hora terrible e inquietante que vive hoy el mundo, se debe al incremento extraordinario que ha alcanzado una concepción de la vida utilitaria y egoísta a consecuencia de la cual el bien ajeno se sacrifica al bien propio y el interés colectivo al individual. Que este hecho es la natural consecuencia del abandono casi general de los valores religiosos y morales sustituidos en la conciencia del hombre de nuestro tiempo por los bienes materiales y puramente técnicos. Que tal situación es tanto más temible en un país como el nuestro que, en razón del cosmopolitismo, se ha desvinculado en gran parte del tronco tradicional que sustentaba su ética austera y sus rígidas costumbres. Que sólo el cristianismo en su elevadísima moral, con su fe vigorosa y con su magnífica obra cultural multisecular, puede señalar el buen camino y dirigir por él, los pasos extraviados del hombre contemporáneo (*Boletín de Educación*, 37, p. 34)

El Congreso declaró que era indispensable y urgente emprender una intensa acción educativa, dirigida hacia la formación cristiana, moral y patriótica de la juventud, garantizando el respeto a la libertad de conciencia de las minorías disidentes del país. El Congreso confirmaba representaciones y lugares para el magisterio como tarea femenina, observándose aquí algunas de las preocupaciones que habían dado lugar a la cuestión social ya en las últimas décadas del siglo XIX. La primera declaración, retomando los conceptos de Alfredo Calcagno, decano de la Facultad de Humanidades de La Plata, afirmaba:

Que la orientación normalista de los estudios secundarios de la mujer, es necesario mirarla no sólo con el criterio puramente profesional y del número, sino como característica la más apropiada para la formación de la mujer que se prepara únicamente para la docencia en la escuela pública, sino también para cumplir la sublime misión educadora de madre en el hogar. Aplaude en consecuencia el espíritu del anhelo expresado por el orador de que “sería una ventura para la Patria”, si todas las madres argentinas fueran maestras y de que “habiendo sido el normalismo una acertadísima orientación para la cultura de la mujer argentina, el normalismo no debe ser objeto de restricciones, sino más bien de estímulo y perfeccionamiento (*Boletín de Educación*, núm. 37, p. 35)

En función de la implementación de acciones educativas en lucha contra el analfabetismo, el Congreso resuelve organizar un empadronamiento obligatorio (mediante la libreta escolar) y exigir y demandar a las autoridades el cumplimiento estricto de la obligatoriedad escolar en todas sus formas. Se solicita además la creación de Patronato de Menores o Madrinazgo escolar en todas las ciudades que obre bajo la dirección de la escuela de distrito proporcionando al alumno una formación integral (moral, cívica y religiosa), el establecimiento de escuelas rodantes de instrucción primaria y de orientación práctica agrícolas e industriales (tipo Fernando Sainz) y el estímulo de la acción articulada con las grandes empresas industriales cooperando con el Estado a partir de la apertura de escuelas para obreros alfabetos o semianalfabetos y sus hijos.

Las recomendaciones del Congreso solicitan determinar con precisión la obligación en el establecimiento de pueblos para reservar una manzana de terreno destinada a nuevas escuelas. Asimismo, buscan estimular con premios y primas a maestros sin puestos que demuestren con documentación haber proporcionado el *minimun* de instrucción primaria a diez, veinte o treinta niños o adultos en cursos de cinco a seis meses, según la propuesta pedagógica presentada en el diario *La Prensa* durante 1934. El siguiente punto del orden del día, determina las responsabilidades del maestro en obras sociales; incorporar a la formación y organización educación la escuela de Servicio Social uniendo a la escuela con la familia. Las actas consideran que hasta que este servicio pueda ser realizado por asistentes sociales, corresponde al maestro practicarlo en la medida de sus posibilidades:

Lo que el maestro no pueda lograr por sí mismo, puede realizarlo por intermedio de las instituciones de asistencia social, con las que debe estar vinculado y de las que será informante utilísimo. Buscando ocupar las horas libres de ocio. Algunas asociaciones de maestros como la Escuela de Enfermeras del Magisterio Católico de Santa Fe, las conferencias Vicentinas de maestros de Buenos Aires. Todo centro de maestros católicos ha de contribuir, por todos los medios a su alcance a un mayor desarrollo de la Asistencia Social, creando adentro o fuera de la institución, organismos que propendan a tal fin (*Boletín de Educación*, 37, p. 36)

El Segundo Congreso Nacional también recomendaba que la organización escolar contemple la implantación de la biotipología escolar, con métodos técnicos necesarios para el conocimiento de la personalidad integral (físico y psíquica) de los educandos. Se consideraba necesaria la apertura de cursos en esta temática, como las capacitaciones que venía desarrollando la Escuela Politécnica de Biotipología dependiente del Instituto de Biotipología, Eugenesia y Medicina Social de Buenos Aires:

Inmediata implementación del fichado biotipológico ortogenético sustentado en un programa de profilaxis social, control y seguimiento, higiene mental y orientación profesional. Dicha ficha debe ser agregada al control radiográfico obligatorio de los educandos para “despistar” las lesiones tuberculosas incipientes. Que en materia pedagógica, en la escuela argentina, se imponga el método de la clasificación y graduación de los alumnos en los grados, seguida del examen y promoción de los mismos a los fines de constituir grupos homogéneos, que faciliten un más racional aprovechamiento del método simultáneo de la enseñanza; asegurando de tal suerte la escuela unificada y seleccionando a los educandos bien dotados (*Boletín de Educación*, 37, p. 35)

Las disposiciones del magisterio católico contemplaban fortalecer la educación al aire libre, como propuesta pedagógica que contemple cuidado de niños débiles, control de los cuerpos y contacto dirigido con la naturaleza. El Congreso consideraba importantes los métodos del activismo dirigido, evitando caer en la tentación de propuestas pedagógicas libertarias que anulan la autoridad del educador. Asimismo, el magisterio católico comprendía que una buena educación debe sostenerse en escuelas de orientación profesional, escuelas de artes y oficios, agrícolas y hogar agrícolas. Las actas, documentos y conclusiones del Congreso Nacional del magisterio católico dan cuenta del impacto del programa educativo y pedagógico que Pío XI estableció en su declaración *Divinis Illius Magistri* de 1929. Alfonso Durán miembro pleno del Congreso como educador y representante por la provincia de Santa Fe, se dirigía al magisterio católico con estas palabras:

Volver la cruz que es luz, que es vida, que es paz, que es redención; al corazón del niño, para que reine e impere en el corazón de los pueblos, para que sea faro en su camino, para que sea fortaleza en sus manos, para que sea alivio en sus penas, para que sea esperanza en su vida, para que sea descanso en su fatiga [...] Somos miembros de una república que ostenta con orgullo la carta magna más libre de la tierra, y nos son por consiguiente, doblemente necesarios la cruz y su evangelio, porque constituyen el fundamento único seguro de toda democracia orgánica...

Conclusiones provisionarias

Finalmente, en octubre de 1940 –dos meses antes del cuestionado y fraudulento triunfo electoral de Joaquín Argonz (UCR Santa Fe) sobre Enrique Mosca (UCR)– el antipersonalismo coronó la gestión de Manuel María de Iriondo con un amplio despliegue y movilización católica. Las masas y multitudes católicas ya no eran una novedad, la continuidad de actividades para ganar la calle y consolidar el programa del nacionalismo integrista encontró en la sociedad en su conjunto (y en el sistema educativo) un decisivo respaldo y participación. En síntesis, a lo largo de este apartado hemos intentado reflexionar sobre una bisagra historiográfica aún en debate. La historia regional sobre el sistema educativo, las culturas políticas, las representaciones simbólicas y la permanente apelación a las tradiciones del nacionalismo católico e integrista aún son un tema en debate.

El sistema educativo, los organismos del gobierno de la educación, los funcionarios y el magisterio sostuvieron una sólida red de imágenes especulares que permiten referir un continuo proceso de militancia católica. Durante estas décadas, con la mirada puesta en el viejo continente, las nuevas emergencias católicas (Acción Católica, el Magisterio Católico, la Juventud Católica, la Casa Social, el periódico *La Mañana* o la Asociación Femenina Católica) militaron por barrios y escuelas de la mano de una capilaridad propia del nacionalismo católico integrista.

Referencias

- Baubérot, Jean (2004). Los umbrales de la laicización en la Europa Latina y la recomposición de lo religioso en la modernidad tardía. En Jean Pierre Bastian (coord.), *La modernidad religiosa: Europa Latina y América Latina en perspectiva comparada* (pp. 90-111). México: Fondo de Cultura Económica.
- Baubérot, Jean, De Velasco Abellán. Díez de Velasco Abellán, Francisco y Lanceros, Patxi (2009). Laicidad y dialéctica: entrevista con Jean Baubérot. *Minerva. Revista del Círculo de Bellas Artes*, 12, 82-85.
- Carrizo, Bernardo (2017). Perspectivas educativas y proyectos de ley en la temprana democracia electoral. En Bernardo Carrizo y Juan Cruz Gimenez (coord.); *La política en las tramas educativas* (pp. 265-287). Paraná: Fundación La Hendija.
- Di Stefano, Roberto (2011). Por una historia de la secularización y de la laicidad en la Argentina. *Quinto Sol*, 15, 1-31.
- Giménez, Juan Cruz (2021). *Virado a sepia. Política y educación en Santa Fe de los años treinta*. Rosario: Prohistoria.
- Lamelas, Gabriela (2014). Laicidades en la educación. El proceso de regulación normativa de la enseñanza de la religión en la educación pública de Córdoba (1896-1923). *Cuadernos de Educación*, 12(12), 1-12.
- Macor, Darío (2009). Tradición reformista y democracia. En *90 años haciendo historia. Universidad Nacional del Litoral, 1919-2009*, Santa Fe: Universidad Nacional del Litoral. https://issuu.com/unlitoral/docs/dossier_90_unl_17_de_octubre
- Mallimaci, Fortunato (2004). Catolicismo y liberalismo: las etapas del enfrentamiento por la definición de la modernidad religiosa en América Latina. En Jean Pierre Bastian (coord.), *La modernidad*

religiosa. *Europa latina y América Latina en perspectiva comparada* (pp. 19-44). México: Fondo de Cultura Económica.

Mauro, Diego (2008). Las voces de Dios en tensión. Los intelectuales católicos entre la interpretación y el control. Santa Fe, 1900-1935. *Signos Históricos*, 19, 128-154.

Mauro, Diego (2009). Catolicismo, educación y política. La enseñanza religiosa entre la curia diocesana y las orientaciones educativas del Estado provincial. Santa Fe, 1915-1937. *Estudios Sociales*, 36, 143-172.

Pauli, Carlos (2014). *Ochenta años de la Asociación del Magisterio Católico de Santa Fe*, Santa Fe.

Pérez, Alberto Néstor (2009). ¿El Estado ha instituido la enseñanza con el propósito de crear una carrera a los docentes, o la ha instituido por y para los alumnos? Reforma escolar e intereses gremiales docentes (Santa Fe, 1932-1935). *Revista de la Escuela de Ciencias de la Educación*, 4, 23-39.

Pérez Ledesma, Manuel y Sierra, María (eds.) (2010). *Culturas políticas: teoría e historia*. Zaragoza: Institución “Fernando el Católico”.

Rodríguez, Laura Graciela (2018). Enseñanza religiosa y educación laica en las escuelas públicas de Argentina (1884 a 2015). *Prohistoria*, 30, 183-206.

Zanatta, Loris (1996). *Del Estado Liberal a la Nación Católica. Iglesia y ejército en los orígenes del peronismo, 1930-1943*. Buenos Aires: UNQ.

Zanca, José (2016). Cultura católica y política en el período de entreguerras, mito, taxonomía y disidencia. *Anuario del Instituto de Historia Argentina*, 16(2), 1-21.

Córdoba - Argentina



Área de
Publicaciones



*Educadorxs, intelectuales,
políticxs y reformadorxs
en tiempos de cambio (La ed.)*

Gabriela Lamelas, Pablo Requena y Javier Moyano (Comps.)

Silvia Serveto [et al.]

Publicado por el Área de Publicaciones
de la Facultad de Filosofía y Humanidades
Universidad Nacional de Córdoba

Agosto/septiembre 2026 [Libro digital]

Esta obra está bajo una Licencia Creative Commons

Reconocimiento - Compartir Igual (by-sa)



Más allá de “la hora de la religión”: la religión católica en la vida cotidiana de las escuelas de Córdoba en las últimas décadas del siglo XIX y principios del XX

Gabriela Lamelas*

Introducción

Los debates sobre la inclusión de la enseñanza religiosa en los contenidos mínimos a ser enseñados en las escuelas han sido objeto de múltiples indagaciones en la historiografía educativa en Argentina. En particular se han analizado las posiciones asumidas por *católicos* y *liberales* –denominación asignada en el período a los agrupamientos de los diputados en el recinto– en las sesiones del Congreso Pedagógico de 1882, a propósito de la promulgación de la Ley 1420, así como en ocasión de establecer otras leyes provinciales y sus modificaciones posteriores (Roitenburd, 2000, Lamelas, 2014 y 2015 y Rodríguez, 2018, entre otros). Estas investigaciones han analizado las batallas discursivas y las formulaciones legislativas que buscaron definir el rol de la religión en los sistemas educativos, tanto nacional como en cada una de las provincias.

En este artículo proponemos trascender aquella escala de análisis centrada en las definiciones normativas o discursivas para buscar reconstruir, en cambio, la presencia de un conjunto de prácticas vinculadas al catolicismo que, más allá de la clase de religión, se desarrollaban en la vida cotidiana de las escuelas primarias de Córdoba a fines del siglo XIX y principios del XX. Nuestro objetivo es desentrañar la trama de acciones tendientes a que la religión católica conforme un ambiente que envuelva de modo completo el espacio de la escuela y permee los diferentes espacios curriculares, las relaciones entre los sujetos y sus prácticas, configurando lo que denominamos, recuperando una expresión de época, la “atmósfera escolar”.

A fin de propiciar este acercamiento, el análisis se concentrará en, al menos, dos planos. Por un lado, se examinará el modo en que tanto *cató-*

*Universidad Nacional de Córdoba | gabrielamelas@unc.edu.ar

licos como *liberales* articularon sus posiciones en torno a la metáfora de la “atmósfera escolar” para referirse a algo más que la religión como asignatura. Para los primeros, esta atmósfera representaba una trama de prácticas, materialidades, sujetos y discursos que de modo envolvente, invisible pero omnipresente, debía impregnar de verdades divinas la escuela, vinculando a su vez todas las áreas del conocimiento a los dogmas católicos. Para los *liberales*, la atmósfera debía, en cambio, ser neutra, científica y racional y, en todo caso, la religión debía ser relegada a un horario específico: “la hora de la religión”, fijada por la norma en la provincia de Córdoba y otras provincias con una duración variable en diferentes períodos históricos (Lamelas, 2021).

Por otro lado, se realizará una reconstrucción analítica de las acciones y prácticas sostenidas por diversos miembros de las comunidades escolares (maestros, directores, inspectores, familias, clero local) que, más allá de las prescripciones normativas, operaron en la vida cotidiana de las escuelas. La hipótesis central de este trabajo es que la influencia de la Iglesia Católica en las escuelas públicas se desarrolló no sólo en los ámbitos parlamentarios y administrativos, sino también a través de una amplia gama de prácticas escolares cotidianas, lo que remite a focalizar el análisis ya no en los discursos de las élites gobernantes, sino en un amplio conjunto de prácticas de la vida cotidiana escolar, dando relevancia al accionar de otros actores escolares.

La investigación se nutre de un corpus documental diverso, que permite abordar la diversidad de aristas de la problemática indagada. Para la reconstrucción de los debates ideológicos y las formulaciones normativas, se han sistematizado los debates parlamentarios, especialmente aquellos que precedieron a la ley 1420 y otras regulaciones provinciales en Córdoba. La prensa periódica de la época también ha sido una fuente valiosa para recuperar los discursos públicos y las opiniones de los diferentes actores sociales y políticos. Para explorar las dimensiones de la vida cotidiana escolar y las prácticas cotidianas, se han analizado documentos de archivo producidos por los propios actores escolares. Esto incluye partes escolares y libros de actas en los que se reúnen registros administrativos que detallan la rutina diaria, la asistencia, las actividades especiales y las observaciones de los directores. En segundo lugar, los informes de inspectores y visitadores permiten acceder a su mirada sobre el funcionamiento de las escuelas, los métodos de enseñanza aplicados, el comportamiento

de los maestros y alumnos según su valoración, y las condiciones generales de los establecimientos. Estas fuentes son cruciales para identificar las tensiones entre las prescripciones normativas y las realidades del aula. Al mismo tiempo, contienen correspondencia epistolar en la que se registran los intercambios entre maestros, directores y autoridades educativas, que revelan las indicaciones, preocupaciones, conflictos y negociaciones en torno a la enseñanza religiosa y otras prácticas cotidianas asociadas. Finalmente, los programas de estudio y reglamentos escolares se presentan como valiosos documentos oficiales que establecían los contenidos mínimos y las normas de funcionamiento escolar que permiten identificar preocupaciones de la administración escolar que busca regular la vida de las instituciones en una u otra dirección (Rockwell, 2007).

El análisis de estos documentos permite reconstruir, por un lado, cómo se construyeron los significados en torno al lugar de la religión en la “atmósfera escolar”. Por otro, recuperar indicios de prácticas y saberes de los docentes que en la cotidianidad de las escuelas, más allá de las grandes definiciones legislativas, definían qué lugar ocuparía la religión en las aulas e instituciones.

En particular, analizamos el discurso didáctico –con foco en sus articulaciones con la religión en la vida escolar– en su carácter de discurso regulatorio, en el que podemos reconocer tradiciones o intentos de modernización provenientes del campo de la pedagogía, así como fragmentos de discursos resultantes de otros campos de saber que se desarrollaban y extendían paralelamente, como el de la psicología. De un amplio conjunto de elementos disponibles, se trabaja sobre los principios pedagógicos “recomendados” para la enseñanza. Las voces de Inspectores y Visitadores escolares, los Informes anuales de los directivos de las escuelas normales provinciales, algunos intercambios y diversa documentación nos acercan a la posibilidad de reconocer continuidades y cambios en discursos, énfasis, orientaciones y algunas prácticas respecto a cuál era el lugar de la religión en la enseñanza. Analizamos también de qué modo se renovaban o mantenían algunos de los métodos para enseñar religión, métodos que nos hablan de continuidades, permanencias y también innovación. Retomamos además aspectos vinculados a la liturgia y a otras prácticas escolares en las que la religión marcaba también su impronta.

La atmósfera escolar: una metáfora de época

debido a que tenemos más ideas que palabras para expresarlas, debemos ampliar las significaciones de aquellas palabras que tenemos más allá de su empleo ordinario

Paul Ricoeur (1976, p. 61)

El acercamiento a los debates legislativos de la ley 1420 permite analizar su utilización en dicha ocasión. Tanto laicistas como partidarios de la enseñanza de la religión en las escuelas primarias incluyeron en sus discursos menciones y referencias a lo que denominaban “la atmósfera escolar”, signifiante que nos proponemos reconstruir y examinar.

Si nos detenemos en el primer término, la idea de atmósfera remite “un todo” del que no es posible abstraerse, una trama en la que se desarrolla la existencia; quien la transita se encuentra inmerso en ella aunque sea invisible o imperceptible. Esta metáfora se adoptó para nombrar aquello que remitía a *algo más* que la religión como materia o como asignatura escolar considerando un conjunto de acciones y prácticas, disposiciones y discursos, sentimientos e ideas que la presencia de la religión en las escuelas debía favorecer, rebasando su determinación como ramo específico de la instrucción escolar. La *atmósfera escolar* debía estar impregnada de verdades divinas y todas las áreas de conocimiento quedarían anudadas a los dogmas del catolicismo. Se trataba de ir más allá de “la hora de la religión”, puesto que ésta tenía que impregnar todos los saberes y el espacio escolar (Roitenburd, 2000, Lamelas, 2022).

La posición discursiva del sector denominado “católico” instituyó a la religión como el principio rector o norte doctrinario de toda la enseñanza. La educación debía ser *integral*, atributo que recibió diferentes definiciones de uno y otro bando, transformándose, también, en un concepto en disputa. La significación que se le otorgara, permitiría determinar qué contenidos mínimos deberían impartirse en la escuela.

En el recinto legislativo, el diputado oriundo de Córdoba Achával Rodríguez fue una de las voces que asumió la representación del sector católico y se valió de esta noción para fundamentar algunos de sus postulados. En sus extensas alocuciones argumentó que la educación en las escuelas del Estado debía ser continuidad de la brindada en los hogares. En aquel ámbito familiar la enseñanza no era ni podía ser de corte intelectual:



El artesano, el jornalero, que tiene que abandonar la casa y salir desde la mañana a buscar el pan cotidiano para el alimento de sus hijos, no puede dedicarse a desenvolver la inteligencia [...] La madre pobre, que ocupada por los quehaceres de la familia, tiene todo su tiempo absorbido por estas necesarias ocupaciones [...] no puede tampoco cultivar sus facultades intelectuales (diputado Achával Rodríguez en Weinberg, 1956, p. 313)

Para los “niños del pueblo” la escuela primaria debería ser “el complemento del hogar” cultivando las facultades morales y los sentimientos así como el intelecto y la voluntad. En este esquema, “despertar el sentimiento religioso” se constituía en un asunto añadido por derecho a las tareas de la escuela. Y si la enseñanza debía ser integral, no debería estar limitada a lo intelectual sino que debía perseguir el propósito de despertar y cultivar el sentimiento religioso, complementando la educación brindada en el hogar. Para ello la inclusión de la religión católica en las escuelas no debía limitarse a un único espacio o materia escolar. No alcanzaba con enseñar religión en el horario destinado a una asignatura dictada por un sacerdote o cura párroco si toda la enseñanza estaría brindada “por un maestro sin religión”.

La enseñanza moral, la enseñanza religiosa, si ha de ser eficaz, no puede circunscribirse a tiempo y lugar determinados; no se moralizan a tan bajo precio y en condiciones tan fáciles, las generaciones que forman un pueblo. No, aquella enseñanza debe ser de todos los momentos y de todos los lugares: debe ser como una atmósfera que envuelva siempre al niño; solo así ejerce sobre el alma y sobre la vida, toda su saludable acción (diputado Goyena en Weinberg, 1956, p. 130)

Acorde a ello, la enseñanza científica debía estar empapada de instrucción religiosa. La ciencia no podía explicar todo; algunas verdades serían “reveladas de lo Alto y directamente por Dios” (diputado Achával Rodríguez, Weinberg, 1956, p. 80). Si se relegaba la religión únicamente a una asignatura escolar, se estaría contradiciendo todo el resto de la enseñanza. Este diputado destacaba el tratamiento de algunos temas: el origen del hombre, la formación de la materia, la creación. El maestro, afirma este congresal, “¿le enseñará [al alumno] que es nada más que un animal o le

dirá que hay en él una sustancia espiritual [...] ¿Podrá decirle lo que es la creación? ¿Le dirá que el mundo salió de la nada?"

En este esquema la religión del maestro se tornaba clave. Este debía brindar enseñanza impregnada de religión en todas las materias escolares, especialmente en su vínculo con la educación moral y cívica. Argumentaban que si el maestro no tenía una religión, envolvería la enseñanza en "un ambiente frío y cadavérico" (diputado Achával Rodríguez, Weinberg, 1956, p. 316), que enfermaría el alma del niño:

Debe, pues, el maestro de la escuela primaria, este segundo padre, tener sentimientos y creencias religiosas que impregnen los sentimientos y exposiciones que le comunique al niño, dándoles el calor, la vida, el colorido, que no pueden dejar de tener [...] aunque no lo haga en forma catecismal está enseñando religión; porque desde luego sus lecciones, sus palabras, sus acciones, toda su conducta, tienen que estar impregnadas de sus creencias religiosas (diputado Achával Rodríguez, Weinberg, 1956, p. 318)

Acorde con este axioma, era la religión la que informaba las ciencias, las letras y las artes y debía ser el principio ordenador de la enseñanza. La verdad se asociaba a lo divino; el único conocimiento verdadero era el que se vinculaba con Dios y éste debía ser el principio organizador en todos los ramos del saber porque era lo único cierto y estable, a diferencia de la ciencia que cambiaba de modo permanente sus postulados.

La "hora de la religión" en las escuelas de Córdoba: organización y unificación de los programas escolares

¡Miseros minutos de una clase de Religión desautorizada por todo el resto de la enseñanza! Pues enseñanza religiosa no significa esa irritante y farsaica limosna [la hora de religión], en el caso de que realmente exista, sino impregnar de la verdad divina el conjunto total de la enseñanza, el espíritu de los docentes y de los programas y la acción de las autoridades que la dirigen (Diario Los Principios, citado por Roitenburd, 2000, p. 210)

En 1869 se dictó en la provincia de Córdoba una ordenanza que establecía una serie de disposiciones tendientes a organizar las escuelas de la pro-

vincia. La norma fijó también “los ramos de la enseñanza”: se debía enseñar lectura, escritura, aritmética, gramática castellana, doctrina cristiana, lecciones de moral, virtud y urbanidad y “por orden especial”, geografía, dibujo, gramática francesa, historia sagrada y profana y la Constitución Nacional y Provincial (Ordenanza de 1869). Con múltiples modificaciones y regulaciones en las décadas siguientes (Lamelas 2014, 2015, 2022) se reglamenta la existencia de una materia escolar denominada Doctrina Cristiana en el mínimo de instrucción. Este hecho no constituye novedad respecto al lugar de la religión en las escuelas, pero sí en cuanto a determinar que la religión se enseñará en una asignatura separada de la enseñanza de la lectura y escritura y, también, de la “moral, virtud y urbanidad”. En un proceso largo y heterogéneo, el currículum de la escuela primaria se ampliará en las décadas siguientes a otros ramos del saber y profundizará sus vínculos con la ciencia “moderna”, aun cuando –como en el caso de Córdoba– la religión siguiera estando incluida entre las asignaturas a enseñar.

La enseñanza de la religión en las escuelas primarias de la provincia estuvo consignada en los programas escolares y el mínimo de instrucción durante todo el período analizado. Sin embargo, no siempre se pautaron con la misma claridad o se centralizaron con la misma fuerza prescriptiva los contenidos, tiempos y modalidades para su enseñanza. El control sobre los planes de estudio, tanto en las escuelas fiscales como en las particulares, avanzó progresivamente en dirección a imponer la regulación y supervisión del cumplimiento de los mismos. Enseñar sólo religión y algunos rudimentos básicos de lectura, escritura y cálculos, empezó a ser considerado insuficiente para que el Estado reconociera las escuelas particulares y dispusiese su financiamiento.

El sentido de la tendencia articulaba elementos residuales y emergentes que se entramaban de forma novedosa frente a la magnitud del cambio. El Estado desplazaba a la religión de su centralidad en la enseñanza y su paralelo con la catequización, a la vez que establecía un lugar en el plan de estudios para los dogmas bajo la forma de un espacio curricular, incluyendo la enseñanza de la religión-religión católica entre las materias obligatorias. En este mismo proceso la religión continuaba siendo parte de la vida cotidiana de la escuela mucho más allá de este espacio específico, tanto por el carácter residual de prácticas y elementos presentes en el espacio escolar (como la enseñanza de la lectura y la escritura con catecismos) así

como por otras estrategias sostenidas por el clericalismo en esa dirección: el lugar de los curas párrocos en la vida cotidiana de la escuela (participación en las Comisiones Vecinales, toma de exámenes, bendición del ciclo escolar, participación de las escuelas en peregrinaciones o celebraciones religiosas) o la inclusión de rezos y otros rituales católicos en diferentes momentos de la jornada escolar, simbología religiosa en las paredes de las aulas, entre otras. Al mismo tiempo, el Estado imponía en las escuelas fiscales y en las particulares (incluidas las confesionales) todo un conjunto de materias separadas de la religión, pautadas en los programas con su carácter “científico”, independiente, racional.

La llamada “hora de la religión” se mantuvo en las escuelas primarias de la provincia durante todo el período, incluida en leyes y programas escolares, así como en circulares y reglamentos. Sin embargo, es posible reconstruir en forma indiciaria (Ginzburg, 2013) que no limitó su presencia a una materia, un espacio específico donde enseñar los dogmas y la doctrina cristiana, sino que existieron múltiples instancias en el cotidiano de las escuelas en las que la religión católica impregnaba *la atmósfera escolar*, propiciando que en las escuelas se *respirara* catolicismo, de distintos modos y mediante una multiplicidad de acciones, y que la vida escolar tuviera lugar en y se definiera por una *atmósfera* favorable al catolicismo.

Así, el estudio de algunos componentes que formaron parte de la constitución de esa “atmósfera escolar”, dan cuenta de que la disputa política, cultural y pedagógica se desarrolló en una multiplicidad de planos en las prácticas cotidianas de la escuela.

La religión en las prácticas de enseñanza

En el análisis de las prácticas de enseñanza como analizadores del lugar de la religión en las escuelas, nos remitiremos a los dos planos señalados previamente: la enseñanza de la Doctrina cristiana en “la hora de la religión” y cómo esta fue objeto de recomendaciones e intervenciones de los funcionarios de la burocracia escolar, por un lado; por otro, la enseñanza y los métodos utilizados para dictar clases en otros ramos de conocimiento, aspectos que permiten reconocer articulaciones con el dogma católico.

El análisis del discurso didáctico enunciado por inspectores y visitantes escolares, requiere definir qué es un tipo de discurso en el que pueden reconocerse variados tipos de enunciados: explicaciones, interpretaciones,

reflexiones, preceptos, normas, reglas, instrucciones, recomendaciones u orientaciones (Coria, 2016). Este discurso posee una clara intencionalidad: busca regular las prácticas de enseñanza, pretende cambiarlas, reformarlas. En este sentido, se convierte en una herramienta para discernir qué prácticas son deseables, cuáles se busca generalizar y cuáles combatir.

Por su parte, el estudio de las prácticas docentes, especialmente en relación con la innovación y las reformas educativas, revela que los maestros a menudo mantienen aquello que funciona en el aula, más allá de las propuestas de cambio (Chartier, 2019, Rockwell, 2007). Las acciones de los docentes, tanto individuales como sociales, no pueden explicarse por patrones únicos ni como reflejo de lo dispuesto en las normativas, ya que sus identidades, trayectorias, posibilidades y saberes como enseñantes moldean sus posiciones respecto a cómo reciben, aceptan o rechazan las reformas educativas (Southwell y Vassiliades, 2014). Esto se vincula con la forma en que la religión católica se anudaba al quehacer docente y al modo en que los maestros “sabían ser docentes”. La falta de titulación y formación pedagógica en muchos maestros de escuelas con personal único perpetuaba ciertas prácticas que ayudaban a sostener el día a día en las aulas.

La pretensión de universalizar ciertas prácticas de enseñanza se manifestaba en el diseño de dispositivos específicos y en la generalización de recomendaciones e instrucciones didácticas mediante las que el Estado echaba mano de su poder pedagógico (Dussel, 2012). Sin embargo, la implementación de estas directrices presentaba una fuerte variabilidad (tanto espacial como temporal y también institucional) al observar las realidades de cada escuela y de los sujetos concretos que las habitaban. Los persistentes intentos de *modernización* de los métodos, provenientes de la circulación de ideas pedagógicas propias del ámbito de la enseñanza, así como fragmentos de discursos de otros campos de saber que se desarrollan y extienden paralelamente, como el de la psicología, buscaban modelar las prácticas pedagógicas.

Las “instrucciones pedagógicas” de visitadores e inspectores eran un componente clave del discurso didáctico que promovía la *modernización*. Estas instrucciones acentuaban la necesidad de dejar de lado la memorización, atender a la naturaleza del niño, considerar sus saberes cotidianos y secuenciar la enseñanza, entre otros aspectos. El método “mnemónico” o de memoria era el principal blanco de las críticas.

El Reglamento General de Escuelas de 1883 y otros documentos fueron estableciendo claves metodológicas para una *enseñanza renovada*. Se enfatizaba la importancia de adecuar la propuesta a las condiciones del establecimiento (personal, número de niños, asignatura), es decir, una enseñanza que se volviera situada y en contexto. Se buscaba ajustar los métodos a los principios pedagógicos modernos vinculados a la observación de la naturaleza humana y la observancia de las condiciones psicológicas de los niños.

En el ámbito de la enseñanza de la religión, estas orientaciones también propiciaban un cambio profundo. Si analizamos el siguiente ejemplo, podrá disponerse de un caso en la dirección señalada. A fines del año 1890, el Visitador de escuelas Lucero reflexionaba en su informe anual sobre la enseñanza de "Moral, urbanidad y religión" en las escuelas de la provincia:

cada clase es una estéril y penosa reclusión del mundo real donde jamás penetran el corazón ni el cerebro del educando las luces regeneradoras de la conciencia y de la voluntad racionalmente cultivadas por los sentimientos, juicios, principios, propósitos, resoluciones y reglas o leyes morales que surgen cual factores atractivos y edificantes de las acciones humanas y de las cosas para la enseñanza. Es inveterada la costumbre de transmitir las dogmáticamente los supremos deberes para con Dios y la suprema corte celestial, plagando la memoria de preceptos y mandatos muertos, antes de que los párvulos conozcan á fondo y practiquen los deberes para con sus padres, maestros, familias, protectores, prójimos, etc.

Recomienda, en cambio:

que inicien esta enseñanza: 1° por impresiones, sentimientos e ideas morales, 2° juicios morales formados en la observación y en la práctica propias [...] 3° Ampliar los pasos anteriores con ejemplos e ilustraciones concretas [...] En vez del "chicote moral" y de los rezos no comprendidos y mal expresados tan en boga en nuestras escuelas asimílese el conocimiento por los medios especificados [...] no debe seguir el inveterado vicio de presión humillante sobre los niños por fuerzas oscuras que avasallan el espíritu y el cuerpo [...] no atestar el alma de los niños con muertas reglas de moral y religión sin resultados benéficos atemorizándoles con las monstruosas disposiciones de una Providencia cruel y fatal, desconociendo que cada

ser tiene una Providencia adecuada á su naturaleza perfeccionada y á la infinita Bondad (AHPC, Gob.2, 1890, T. 7, Fls. 204 a 237)

Otro ejemplo que puede ser ilustrativo de lo que se afirma corresponde a las recomendaciones emitidas por Pedro Arias en 1898, presidente del Consejo de Educación, en las que sugería en sus instrucciones a los inspectores: “Obsérvese si se hacen comprender verdaderamente el espíritu y las sublimidades de la religión católica. Indíquese la conveniencia de enseñar y comentar la vida de Jesús. Hágase relatar la vida de los bienhechores de la humanidad” (Fernández, 1965, p. 174).

La religión católica y la continuidad de los métodos tradicionales

A pesar de las pretensiones de modernización, la realidad material de las escuelas rurales y la formación de sus maestros, que no habían pasado por escuelas normales, obstaculizaron la adopción de nuevos enfoques.

La religión católica imprimió su impronta también en la cultura material de las escuelas, trascendiendo su rol meramente curricular para incidir en los objetos, textos y el entorno físico que definían la experiencia educativa. A pesar de los impulsos modernizadores, ciertos elementos materiales asociados a la religión persistieron y jugaron un papel crucial en las prácticas pedagógicas y en la configuración del espacio escolar. La escasez de recursos era una constante, con maestros solicitando en forma reiterada y muchas veces sin respuesta favorable el envío de muebles y útiles. Sobre a título ilustrativo, se puede visualizar el siguiente ejemplo. En 1885 se fija una suma de dinero para construir una escuela en Quilino. Sin embargo, su preceptor eleva nota solicitando se le autorice a utilizar algo de ese dinero para comprar muebles y útiles “pues ni mesas ni bancos hay [...] solo tenemos diez bancos, dos pizarras murales, dos mapas y ninguna mesa y menos sillas” (AHPC, Gob.2, 1885, T.5, Fl. 31). Informa una concurrencia de entre sesenta y setenta niñas por la mañana y de cincuenta a sesenta varones por la tarde. Para esa cantidad de alumnos, esa escuela tenía diez bancos con mesa de tres asientos cada uno. Es decir, la mitad de la clase no contaba con lugares donde sentarse. Y este caso no parece haber sido una excepción. En el mismo sentido, la escuela de la localidad de Isla no tenía ni un solo banco. El Preceptor informó al visitador que estaba autorizado a gastar la cantidad de cincuenta pesos para la construcción

de bancas, “pero ¿cómo colocará esos muebles en un rancho de ninguna capacidad?” (AHPC, Gob. 3, 1880, T. 4, Fl. 61 a 65) sostiene el informante. Las escuelas de Deán Funes y de Ischilín, acorde con esto, contaban con dos bancas de dos asientos cada una.

Uno de los aspectos más destacados de la cultura material vinculada a la influencia religiosa en la escuela fue la pre-existencia, provisión y uso masivo de textos religiosos en las aulas. Lejos de ser materiales complementarios, libros como el *Catecismo* de Astete y la *Doctrina Cristiana* constituían una parte fundamental de los recursos educativos. Veamos un ejemplo. Un inventario de 1884 detalla que el Consejo Provincial de Educación “solicitó, entre otros textos, 3000 ejemplares del *Catecismo* de Astete” en 1884. Pocos años después, en 1887, se registra otro pedido de “5000 ejemplares de *Doctrina Cristiana*”. Estos no fueron hechos aislados; los pedidos se repitieron año a año hasta bien entrado el siglo XX. La constante demanda y suministro de estos materiales subraya su centralidad en la enseñanza.

La condición de estos libros en los inventarios escolares es otro indicador de su uso intensivo: eran descritos por los maestros en sus informes como “con mucho uso” o en “mal estado”. Esto sugiere que su paso por las manos de cientos de niños y niñas de las escuelas los convertía en material de primera mano, de uso cotidiano, un objeto escolar de alta presencia en la enseñanza. La frecuente utilización de estos textos permite argumentar que la religión no era una asignatura periférica, sino que sus contenidos y, más importante aún, su formato, como se detalla a continuación, estaban integrados en las rutinas de aprendizaje.

La forma de los catecismos, con su estructura de preguntas y respuestas, tuvo un impacto directo en las prácticas pedagógicas. Su uso se asociaba a prácticas de deletreo y repetición coral. Esta metodología, aunque criticada en los discursos didácticos modernizadores que abogaban por abandonar la memorización, perduró en la forma del catecismo hasta avanzado el siglo XX. La disponibilidad de estos textos garantizaba la posibilidad de una enseñanza simultánea con un método conocido, lo cual pudo haber sido particularmente útil en escuelas de personal único con numerosos alumnos de diversas edades. En este sentido, la materialidad de los textos religiosos no solo transmitía contenido, sino que también moldeaba el método de enseñanza y contribuía a mantener el orden y la simultaneidad en aulas con recursos limitados.

Otro aspecto de interés que surge del análisis de la cultura material es la aparente ausencia de simbología religiosa explícita en los registros. Ni en inventarios ni en pedidos se ha incluido simbología religiosa, como crucifijos o imágenes. Esta constatación invita a reflexionar sobre la naturaleza de la presencia religiosa. No encontrar registros de pedidos de crucifijos no necesariamente implica su ausencia total en las aulas. Podría significar que dichos objetos eran provistos por otros medios (donaciones, tradición comunitaria, existencia previa), o que la escuela como institución no los gestionaba de manera centralizada. La ausencia de pedidos de simbología religiosa en los inventarios podría ser un indicio de la intención de las autoridades educativas de evitar una presencia institucionalizada y formal de elementos que pudieran contravenir la neutralidad o laicidad emergente. Sin embargo, en un contexto social fuertemente católico, es plausible que estos símbolos estuvieran presentes a través de otras vías, como la iniciativa de los docentes o las comunidades locales, sin dejar rastro en los documentos oficiales de pedidos. Así, la materialidad de los textos religiosos y la simplicidad de los métodos asociados a ellos (impulsados por las condiciones materiales precarias) contribuyeron a que la religión, a través de sus formas más tradicionales, se manifestara en la rutina escolar más allá de su contenido dogmático. La cultura material, en este caso, facilitó la continuidad de prácticas que, aunque residuales, eran funcionales para la gestión de un aula con importantes limitaciones. La religión, por tanto, no solo estaba presente en lo que se enseñaba, sino en cómo se enseñaba, mediada por los objetos y las condiciones físicas del espacio escolar.

La religión pervive en las prácticas escolares como saberes propios de docentes con escasa formación en conocimientos específicos sobre la enseñanza. Si bien se operó un cambio profundo en el lugar de la religión en la enseñanza, este fue un proceso complejo con permanencias y cambios, donde los ritos, rituales y liturgias, van encontrando un nuevo lugar, nuevos contenidos, y adquiriendo el carácter de un elemento residual pero activo, con permanencias, resignificaciones y desplazamientos. Además, la pervivencia de la religión en las prácticas se vincula con los saberes propios de docentes con escasa formación en conocimientos específicos sobre la enseñanza. Esto sugiere que, incluso sin directrices formales explícitas, la cultura religiosa de los maestros, arraigada en la sociedad de la época, se manifestaba en sus métodos y en su manera de “saber ser docentes”. La religión, por tanto, no era solo un contenido programático, sino una

dimensión cultural y experiencial que influía en el ambiente pedagógico y en la interacción cotidiana en el aula.

Rituales, celebraciones y actos cívico-religiosos

La interrelación entre lo cívico y lo religioso se manifiesta en el período estudiado en la evolución de los rituales y las celebraciones escolares. A partir de la década de 1890, las fiestas y rituales escolares, especialmente las celebraciones patrias, comenzaron a institucionalizarse también en la provincia de Córdoba. La vida cotidiana de las escuelas, a la vez que la participación de los alumnos en celebraciones en el espacio público, fueron dando lugar a la adhesión y participación asidua en este tipo de eventos a lo largo del año. Aunque inicialmente encontró resistencia en las escuelas particulares, especialmente las confesionales, fue consolidándose bajo presión de las autoridades que buscaban imponer el amor a la patria por la fuerza. Con los años, en particular hacia el Centenario, estas celebraciones patrias se entrelazaron con lo religioso. La presencia de ministros del culto y la participación obligatoria de las escuelas fiscales en actos religiosos comienza a unificarse. Esto se ejemplifica de manera palmaria en la Jura de la Bandera de 1909, donde el sacerdote pronunciaba una fórmula de juramento que vinculaba a Dios y la Patria. Esta amalgama de lo sagrado y lo profano en los actos públicos escolares convertía las celebraciones en espacios de reafirmación identitaria donde lo religioso no era solo un contenido a enseñar, sino un elemento performativo y constitutivo del patriotismo mismo. La participación de los alumnos y docentes en estas ceremonias significaba una exposición y una adhesión implícita a la cosmovisión religiosa que se proyectaba sobre la nación¹.

La influencia de la religión en el espacio escolar también se manifiesta a través del rol activo de los agentes religiosos externos a la escuela, particularmente los curas párrocos (Lamelas, 2025). Un acontecimiento que convocaba la asistencia de párrocos a las escuelas fueron los exámenes finales. En las escuelas elementales, si bien los maestros se encargaban de la enseñanza y evaluación, la participación de los curas en los “exámenes finales orales” evidencia su injerencia directa en qué se enseñaba y qué debía saber un estudiante. Esta supervisión y participación en la evalua-

¹ Estos argumentos fueron desarrollados en extenso en Lamelas (2022).

ción reforzaba la autoridad religiosa y su presencia en la definición de los saberes escolares válidos.

Finalmente, la presencia de la religión se extendía a la configuración del ambiente moral y disciplinario de la escuela. Aunque el discurso didáctico modernizador abogaba por abandonar la regulación de la clase mediante amenazas morales y la repetición memorística de rezos, buscando una enseñanza más racional y basada en impresiones, sentimientos e ideas morales, la pervivencia de prácticas memorísticas ligadas a la religión sugiere que los preceptos morales religiosos seguían siendo un pilar para el control y el orden en el aula.

La mención de que las prácticas residuales como la lectura coral y la recitación de poemas religiosos, además de lo ya mencionado, desempeñaba un papel primordial para mantener el orden y revela cómo la religión, a través de sus formas ritualizadas y memorísticas, era instrumentalizada para la gestión del aula. En este sentido, la religión contribuía a un clima escolar que, si bien buscaba la modernización pedagógica, no podía desvincularse completamente de las herramientas disciplinarias y de cohesión social que la tradición religiosa ofrecía. La religión, entonces, no solo se enseñaba, sino que operaba como un marco ético y disciplinario implícito que regulaba las interacciones y el comportamiento en el espacio escolar cotidiano.

En síntesis

El estudio de la “atmósfera escolar” en las escuelas primarias de Córdoba a fines del siglo XIX y principios del XX revela una complejidad que trasciende la mera inclusión o exclusión de la religión en el currículo formal. Si bien la religión católica obtuvo un estatus formal como asignatura dentro del sistema escolar moderno, evolucionando en sus contenidos, alcances y relaciones con otras materias, la consideración analítica de la “atmósfera escolar” demuestra una influencia mucho más amplia y profunda.

En Córdoba, el lugar asignado a la religión católica en los programas escolares y textos legislativos le otorgó status de materia y fue en parte moldeada por una nueva lógica de organización de los estudios escolares vinculada a la gramática de la escuela moderna. La religión, como asignatura, fue definiendo y redefiniendo sus atribuciones y sus límites, sus contenidos, su distribución en el tiempo escolar, su estatus, su relación

con el conjunto del programa (Bernstein, 1988). Reconvirtió su lugar, su jerarquía y su vínculo con otros ramos del saber en el mismo proceso en que se configuró en materia escolar adoptando denominaciones muy diversas: Doctrina Cristiana, Religión, Moral y Religión. Sin embargo, considerar analíticamente la lucha por la atmósfera escolar permite reconocer que más allá de la determinación legislativa que incluyó la religión en el mínimo de instrucción, el clericalismo local articuló múltiples estrategias para que la religión católica conformara un ambiente que envolviera de modo completo el espacio de la escuela, las relaciones entre los sujetos, sus prácticas.

El clericalismo local empleó diversas estrategias para asegurar que la religión católica permease la totalidad del ambiente escolar. Esto se manifestó en la persistencia de prácticas tradicionales (como la alfabetización con catecismos y la presencia de simbología religiosa), la activa participación del clero en la vida escolar (a través de comisiones, exámenes y bendiciones), la incorporación de rituales y ceremonias religiosas en la jornada escolar (oraciones, cantos, festividades), y la utilización de la religión como base para la educación moral y la disciplina (el "chicote moral" y la promoción de sacramentos). Estas prácticas, a menudo naturalizadas, contribuyeron a la construcción de una "atmósfera" que envolvía de modo completo el espacio de la escuela, las relaciones entre los sujetos y sus prácticas, más allá de la clase de religión.

Se ha subrayado la necesidad de ir más allá de los análisis puramente legislativos para comprender la compleja interacción entre la religión, el Estado y la sociedad en la configuración de los sistemas educativos, considerando a los docentes y otros funcionarios como actores que toman decisiones y dan cuerpo a la vida cotidiana escolar. La "atmósfera escolar" en la Córdoba de fines del siglo XIX y principios del XX respondió a una dinámica constituida por las creencias, las prácticas y las tensiones entre diversos actores (maestros, directores, inspectores, familias, clero local). La escuela, lejos de ser un mero receptáculo de leyes o un espacio neutral, se constituyó en un campo de disputa donde se definía qué lugar ocuparía la religión en las escuelas.

Referencias

- Bernstein, Basil (1988). *Clases, códigos y control. Hacia una teoría de las transmisiones educativas*. Madrid: Akal.
- Chartier, Anne Marie (2022). ¿Bajo qué condiciones las innovaciones pedagógicas podrían mejorar el desempeño de los alumnos?. *Cuadernos De Educación*, 20, 15-25. <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/Cuadernos/article/view/37958>
- Coria, Adela (2016). *Didáctica*. En Ana María Salmerón Castro, Blanca Flor Trujillo Reyes, Azucena del Huerto Rodríguez Ousset y Miguel de la Torre Gamboa (Coords.), *Diccionario Iberoamericano de Filosofía de la Educación*. México: Siglo XXI Ediciones.
- Dussel, Ines (2012). Poder pedagógico para el Estado. En Adriana Amante (dir.), *Sarmiento* (pp. 555-577). Buenos Aires: Emecé.
- Fernández, Raúl (1965). *Historia de la Educación Primaria de Córdoba*. Córdoba: Universidad Nacional de Córdoba.
- Ginzburg, Carlo (2013). *Mitos, indicios y emblemas. Morfología e Historia*. Buenos Aires: Prometeo.
- Lamelas, Gabriela (2014). Laicidades en la educación. El proceso de regulación normativa de la enseñanza de la religión en la educación pública de Córdoba (1896-1923). *Cuadernos de Educación*, XII(12), 1-12.
- Lamelas, Gabriela (2015). La invención de una tradición educativa. Disputas en torno al proceso de regulación normativa de la enseñanza de la religión en las escuelas públicas de Córdoba (1896-1923). En Silvia Roitenburd, *Historia, política y reforma educativa*. Córdoba: UNC.

- Lamelas, Gabriela (2021). Leer, contar, coser y rezar. La religión católica y sus dogmas en los programas escolares (1880-1930). *Cuadernos de Educación*, 19, 155-165.
- Lamelas, Gabriela (2022). La religión, el clericalismo y las escuelas: la lucha por la hegemonía en la educación: legislación, currículum y prácticas escolares: Córdoba, 1880-1930. Córdoba : Universidad Nacional de Córdoba.
- Lamelas, Gabriela (2025). Entre apoyos y boicots. Los curas párrocos, el clericalismo y las escuelas fiscales en Córdoba, Argentina, en las dos últimas décadas del siglo XIX. *Coordenadas*. En prensa.
- Rockwell, Elsie. (2007). Huellas del pasado en las culturas escolares. *Revista de Antropología Social*, 16, 175-212.
- Rodríguez, Laura (2018). Enseñanza religiosa y educación laica en las escuelas públicas de Argentina (1884 a 2015). *Prohistoria*, 21(30), 183-206.
- Ricoeur, Paul (1976). *The living metaphor*. The University of Chicago Press.
- Roitenburd, Silvia (2000). *Nacionalismo Católico Córdoba, 1862-1943. Educación en los dogmas para un proyecto global restrictivo*. Córdoba: Ferreyra.
- Ricoeur, Paul (1976). *Interpretation theory: Discourse and the surplus of meaning*. Fort Worth: Texas University Press.
- Southwell, Myriam, Vassiliades, Alejandro (2014). El concepto de posición docente: notas conceptuales y metodológicas. *Educación, lenguaje y sociedad*, 11 (11), 1-25.
- Weinberg, Gregorio (1956). *Debate Parlamentario sobre la Ley 1420. Problemas de la Cultura en América*. Buenos Aires: Raigal.

Fuentes

Archivo Histórico de la Provincia de Córdoba, Serie Gob.2, 1890.

Archivo Histórico de la Provincia de Córdoba, Serie Gob.2, 1885.

Archivo Histórico de la Provincia de Córdoba, Serie Gob. 3, 1880.



*Educadorxs, intelectuales,
políticxs y reformadorxs
en tiempos de cambio (1a ed.)*

Gabriela Lamelas, Pablo Requena y Javier Moyano (Comps.)

Silvia Serveto [et al.]

Publicado por el Área de Publicaciones
de la Facultad de Filosofía y Humanidades
Universidad Nacional de Córdoba

Agosto/septiembre 2026 [Libro digital]

Esta obra está bajo una Licencia Creative Commons

Reconocimiento - Compartir Igual (by-sa)



La publicación de los bancos de datos en los repositorios institucionales como herramienta metodológica para el estudio de las Elites Políticas Locales

Sergio David Valenzuela*

Ángel Oscar Albes**

Dolly Evelin Rolón Mercado***

Introducción

El estudio de las élites políticas locales en América Latina es una temática de relevancia en términos generales en historia, ciencia política y sociología. En razón de ello, el presente trabajo da cuenta de una proliferación de trabajos que analizan a los intendentes y los liderazgos políticos en la esfera de gobierno subnacional y, en algunos casos puntuales, la mirada se focaliza en los municipios o gobiernos locales. A pesar de las diferencias de enfoques, marcos teóricos y metodologías, una problemática común a estos estudios está asociada a la disponibilidad de la información para realizar los estudios. En este punto, la información disponible en distintos tipos de fuentes, en más de una ocasión, condiciona las investigaciones afectando de manera directa a los recortes temporales y espaciales.

En el marco de las investigaciones que este equipo viene realizando en la última década, recientemente hemos avanzado en la recolección y sistematización de autoridades en los municipios de primera categoría de la provincia del Chaco en los cuarenta años ininterrumpidos de democracia transitados entre 1983 y 2023. Este banco de datos resulta útil para visualizar actores políticos locales, partidos y resultados electorales, que en su conjunto dan cuenta de la dinámica política en un tiempo y un contexto determinado.

En la investigación mayor en la que se inserta este trabajo, la base de datos resulta un elemento central para el análisis de los fenómenos polí-

*Universidad Nacional del Nordeste | sergiodavidvalenzuela@gmail.com

** Universidad Nacional del Nordeste | angeloscaralbes@gmail.com

*** Universidad Nacional del Nordeste | lolirolon23@gmail.com

ticos en torno a las élites políticas locales y los sistemas de partidos en el nivel municipal. La identificación de los actores permite no solo el análisis de datos cuantitativos propios de la dimensión estadística de los fenómenos políticos, sino también los entramados y los emergentes sociales que ejercen influencias sobre la cultura política a nivel local. Con lo señalado, el aporte metodológico de estos bancos de datos, a fin de cuentas, constituye marcos teóricos y analíticos para la reflexión desde la sociología política y la historia local.

En el marco de las ciencias sociales, en los contextos específicos de construcción de conocimiento sobre fenómenos políticos y eventos con trascendencia histórica, el acceso a la información es una problemática común a los investigadores. Esta cuestión se visibiliza en la comunicación y publicación de los resultados, ya sea en presentación de ponencias o en la publicación de artículos.

En función de lo argumentado, este trabajo tiene como objetivo la reflexión sobre la importancia metodológica de la construcción de banco de datos en el marco de los proyectos de investigación en ciencias sociales y su publicación en repositorios institucionales. Consideramos necesario este debate dado que en Argentina, a pesar de la existencia de una ley de información pública, a la hora de realizar investigaciones sobre determinadas cuestiones históricas –elecciones, políticas públicas o fenómenos económicos– en numerosas ocasiones la ausencia de fuentes sesga, limita o, en el peor de los casos, impide el desarrollo de la investigación.

En este marco, la pregunta común en las mesas de trabajo y los debates es ¿cómo se resuelve la cuestión del acceso a los datos? Las interrogantes que rodean las respuestas son variadas y las estrategias presentadas por los diferentes equipos de trabajo son diversas. En relación a los equipos de trabajo que analizan fenómenos políticos y electorales es muy común el acceso a archivos y libros de actas, y se ha visto que estas situaciones suelen presentar un sin número de dificultades (Urquiza, 2005, Shneiderman, 2008) que suelen ser solucionadas por atlas e informes (Cao, 1999, Tow; 2005).

Los Estudios de Elites en las Ciencias Sociales y la producción en el marco de la Ciencia Política en Argentina contemporánea

Realizando un recorrido por los trabajos para la construcción del estado de las investigaciones sobre las elites políticas en la Argentina, las publicaciones dan cuenta de una variedad de aportes que pueden agruparse según temas y tipos. El recuento de los estudios existentes nos permitió identificar trabajos que analizan en diferentes contextos y con diversas técnicas, las elites políticas argentinas tanto a nivel nacional como subnacional. Tomando como referencia los trabajos publicados en el periodo 2001- 2014, años en los que se dio el auge de este tipo de investigaciones, se ha podido agrupar a los trabajos según su estructura: se hallaron ocho libros, ocho artículos en revistas, nueve ponencias en congresos, un informe en anuario y una tesis de posgrado.

En referencia a las cuestiones analizadas es necesario mencionar que los trabajos de Aelo (2002 y 2004) abordan las elites de Buenos Aires enfocándose en el peronismo; los trabajos de Landau (2009, 2011, 2013 y 2016) se ocupan de las clases políticas en diferentes momentos históricos en Buenos Aires; los aportes de Vommaro y Morresi (2012 y 2014) vinculan la dirigencia al saber experto; y, finalmente, Tiramonti y Ziegler (2008) se concentran la formación académica de los grupos de poder en Argentina. Por último, otros trabajos analizan a las élites desde el punto de vista histórico y sociológico aportando, entre otras cuestiones, propuestas metodológicas (Boron, 1995, Campione, 2007, Ferrari, 2010, Francisetti, Lamela y Noya Iglesias, 2012, Gené, 2014, Lozada, 2009, Rein, 1998 y Sidicaro, 2002).

Un análisis inicial muestra una distribución equitativa entre la producción académica de la Ciencia Política, la Historia y la Sociología, con una cantidad similar de artículos, libros y presentaciones en eventos académicos. Sin embargo, los libros tienen un peso considerable, ya que representan cerca del 30% de toda la producción reciente. Este porcentaje se eleva aún más si se considera la producción de libros desde mediados del siglo pasado.

Por otra parte, es interesante el hecho de que si bien no todos los trabajos realizados se encuentran publicados, existe una diferencia mínima entre el número de trabajos que han sido editados dentro de Argentina y los que se publicaron fuera del país. En este punto es interesante remarcar

que la mayor parte están escritos en español y en portugués en menor medida. La **Tabla 1** da cuenta de los lugares de publicación.

Trabajos Publicados en Argentina	Trabajos Publicados Fuera de Argentina
15 (Repartidos entre publicaciones de diferentes Universidades del país)	12 (repartidos mayormente entre Brasil y México, y secundariamente entre Chile y Uruguay)

Tabla 1. Clasificación de trabajos según lugar de publicación. Elaboración propia a partir del análisis de las publicaciones temáticas disponibles en internet

A partir del número de trabajos publicados, fue posible identificar en cuanto a las revistas, la pertenencia disciplinar. La **Tabla 2** da cuenta de las temáticas disciplinares sobresalientes.

	Revistas de Sociología	Revistas de Ciencia Política	Otros (Sobresalen en número las asociadas a la Historia Social)
Número de trabajos	2	4	10

Tabla 2. Revistas en las que se publican los trabajos según disciplina. Elaboración propia a partir del análisis de las publicaciones temáticas disponibles en internet

Es de indudable importancia estudiar a la élite política dado que son quienes deciden las políticas, las implementan y evalúan, aprueban leyes y dirigen la administración. En otras palabras, tienen la capacidad de influir en los procesos de toma de decisiones y la ciudadanía toma a esa élite y sus discursos como base para formarse sus propias opiniones. Tomarse en serio a las elites, supone considerarlas como un actor histórico que no siempre se comporta del mismo modo y que tiene distintas maneras de ocupar las instituciones y de ejercer el poder.

La producción académica en la temática da cuentas de una paridad entre la cantidad de trabajos presentados en congresos y los publicados en revistas académicas específicas. Más allá de que existe una tendencia mar-

cada hacia la publicación de artículos, en los últimos diez años han sido solo dos investigadores del CONICET los que se han ocupado de modo constante sobre la temática. Resulta interesante señalar que el recorrido por estos trabajos nos permite diferenciar en líneas generales tres grandes épocas en las que desde un enfoque cercano a la sociología política se estudió en nuestro país a las élites. En general, los trabajos estudian las características de las élites entre 1880 y 1916, entre 1950 y 1970 y desde 2010 al presente. No obstante, a pesar de la diversidad de formas de presentación de los aportes y los distintos modos abordaje, una pregunta común está directamente ligada a las situaciones que vivieron estas investigaciones a la hora de acceder a los datos y consideramos que esta problemática trasciende enfoques, estrategias metodológicas, recortes temporales y épocas.

El dato científico y los bancos de datos como construcciones conceptuales aplicables en ciencias sociales

Torres et al expresan que en los últimos años,

la comunidad científica está debatiendo intensamente la necesidad de compartir en acceso abierto los datos fruto de las investigaciones para que éstos puedan ser reutilizados con diferentes propósitos por el resto de investigadores, una tendencia que se conoce en inglés como *data sharing* (Torres et al, 2012, p. 174)

En relación con este planteo, es necesario definir dos nociones claves para el desarrollo de este trabajo *datos de investigación* y *bancos de datos de investigación*. En relación a los datos de investigación el consenso académico señala que *se considera datos de investigación todo aquel material que ha sido registrado durante la investigación, reconocido por la comunidad científica y que sirve para certificar los resultados de la investigación que se realiza* (OECD, 2007, p. 7). Sobre esta definición, Torres et al añaden que:

Además de estas características también se especifica que debe provenir de una fuente única y deben ser difíciles o imposibles de obtener de nuevo por ser propios de un momento o circunstancias irrepetibles de una forma exactamente igual. Todos los datos que cumplen las características anteriores se conocen como datos finales de investigación. Por tanto, fuera

de esta definición quedarían materiales que, aunque también se producen dentro del proceso de investigación, no se tienen en cuenta, como es el caso de las notas de laboratorio, análisis preliminares, borradores, informes o conversaciones informales con otros colegas (Torres et al, 2012, p. 175)

A partir de estas características, quienes realizan las apreciaciones teóricas y metodológicas al respecto, dan cuenta de la existencia de clasificaciones de datos de investigación. Dentro de las mismas, en esta ocasión podemos citar a la de Swan y Brown (2008), quienes refieren agrupan a los mismos en tres grupos según: a) su proceso de obtención, b) el objetivo de su recogida y c) el tratamiento de que hayan recibido. A partir de esta clasificación, la Organisation for Economic Co-operation and Development, propone una taxonomía como lo mostramos en la Figura 1.

A. Definición de datos de los National Institutes of Health	
Por datos finales de investigación entendemos material factual registrado, aceptado por la comunidad científica y necesario para validar los resultados de la investigación. No son datos finales de investigación: notas de laboratorio, sets de datos parciales, análisis preliminares, borradores de trabajos científicos, planes para investigaciones futuras, informes que han tenido un proceso de revisión por pares, comunicaciones con colegas, u objetos físicos como geles o ejemplares de laboratorio.	
B. Diferentes taxonomías de los datos de investigación	
B.1 Según el formato	B.2. Proceso de obtención
• Textos • Números • Imágenes • etc.	Experimentales • Secuencias genéticas • Cromatografías Simulaciones • Modelos climáticos • Modelos económicos Observacionales • Encuestas • Experimentos irrepetibles
B.3. Según objetivo recogida	B.4. Según fase de investigación
Específicos • Solo de interés para un proyecto de investigación Alcance medio • De interés para una disciplina concreta De interés general • De interés para la ciencia en su conjunto e incluso de interés social	Datos preliminares • Datos recién extraídos sin ningún tipo de procesamiento. Denominados en inglés <i>raw data</i> Datos finales • Datos que ya han sido procesados y combinados con otros. Denominados en inglés final <i>research data</i>

C. Medios para compartir los datos de investigación	
C.1. Comunicación formal	C.2. Comunicación informal
Datos preliminares • Centralizados • Descentralizados • Federados • Ciberestructuras	A petición • Por ejemplo vía correo electrónico Descentralizada • Por ejemplo a través de webs personales

Figura 1. Matriz Taxonómica de Datos de Investigación OECD (2010). Fuente: extraído del trabajo Torres et al (2012: 176)

Como puede observarse, esta taxonomía combina los tipos de datos de investigación con el modo de comunicarlos. En relación con esto último y en vínculo con el objetivo de este trabajo, aquí analizamos los aspectos ligados a la comunicación formal de los datos de investigación en repositorios institucionales, tanto en versiones preliminares como finales.

Un segundo concepto importante de este trabajo es el de banco de datos de investigación. Este concepto se diferencia de la noción de base de datos, esta última suele ser entendida como “un almacén de datos de una parte seleccionada del mundo real para ser utilizado con propósitos particulares” (Fidel, 1987, p. 5). A esta definición y en relación al término que usamos, Núñez Valencia agrega que

Banco de Datos hace referencia a un conjunto de archivos e índices que posibilitan tanto el almacenamiento de datos, como su recuperación mediante aproximaciones sucesivas. Para diseñar un Banco de Datos se debe determinar la unidad mínima de trabajo. Esta recibe el nombre de “documento”. Dado que frecuentemente la terminología usada en los documentos es ambigua, se requieren herramientas que hagan posible la precisión en la recuperación. Estas herramientas son los tesauros. En cuanto a la forma de interrogar al Banco de Datos existen perfiles o estrategias de búsqueda. Dichas estrategias consisten en un conjunto de términos seleccionados y coordinados lógicamente, de modo que representan el interés específico del usuario (Núñez Valencia, 1987, p. 61).

Baras et al (1988) señalan que en los estudios vinculados a las élites políticas locales es necesario contar con bancos de datos actualizados. Esto posibilitará no solo el acceso a información actualizada sino que, también,

permitirá enriquecer los análisis sociológicos sobre los integrantes de los gobiernos locales.

Experiencia con bancos de datos sobre elites políticas locales

En relación a la problemática, al presente existen algunas experiencias como las del Repositorio de Datos de Investigación del CONICET que intentan transparentar la situación y salvaguardar algunas cuestiones vinculadas a la situación aquí planteada. En este sentido, este equipo en el marco de un proyecto de investigación acreditado por la Universidad Nacional del Nordeste tiene publicada una base de datos parcial en el repositorio institucional del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas de la República Argentina (CONICET).

La base de datos da cuenta de dos elementos centrales vinculados a los 40 años ininterrumpidos de democracia en la provincia del Chaco. Por un lado, la base muestra la sistematización de los resultados electorales, buscando mostrar la información necesaria para la determinación e interpretación de los índices clásicos de análisis político: como ser número efectivo de partidos (NEP), tasas de reelecciones, fragmentación electoral, márgenes de victoria y volatilidad electoral entre otros.

Por otra parte, lo que consideramos el elemento central de la base de datos: la identificación de los candidatos electos a cargos provinciales y municipales. En este punto, se identificaron elección a elección los candidatos a cargos municipales en cada una de las categorías de municipios de la provincia, sobre una base de 63 localidades que cumplían el requisito legal para ser municipio en 1983. Cabe destacar que entre 1983 y 1993, la elección de los presidentes de concejo municipal (hoy llamados intendentes) era de manera colegiada, con lo cual el pueblo votaba de manera directa a concejales y estos de manera colegiada entre los que accedían al concejo municipal elegían un presidente. Esta complejidad del sistema electoral previo a la reforma constitucional de la provincia, generó la necesidad de apelar a fuentes secundarias para complementar en la medida de las posibilidades las nóminas de autoridades electas.

A la presente, la base de datos publicada cuenta con las nóminas de autoridades municipales electas en los municipios de primera categoría, y en proceso de sistematización y publicación de las autoridades de las localidades de las categorías restantes, como así también los diputados

provinciales electos en los cuarenta años ininterrumpidos de democracia. En este punto, es necesario aclarar que el sistema político de la provincia del Chaco, en relación al poder legislativo es unicameral y los municipios se organizan en categorías que los agrupan según su población, siendo la primera la que nuclea los municipios de mayor tamaño. Con estos datos, es posible realizar cruces de variables y establecer trayectorias políticas y evidenciar redes políticas, dentro de otras posibilidades, con lo cual las posibilidades de continuar la investigación en futuros proyectos se ha incrementado notoriamente.

Consideraciones Finales

Los bancos de datos y su actualización permanente, resultan un elemento fundamental para el análisis de los fenómenos políticos desde las ciencias sociales en general. En relación con la mirada de la Ciencia Política, coincidimos con los argumentos de Rey cuando expresa que:

En el Banco de Datos existen diversas series sobre temas electorales que permiten realizar estudios de la evolución de los fenómenos y que no son, hasta ahora, muy frecuentemente analizadas [...] La utilización de técnicas cuantitativas estadísticas, por ejemplo, el análisis de series temporales, puede llevar a obtener información precisa sobre la naturaleza y el sentido de la relación entre estas variables, así como vincularlas con otros acontecimientos de la vida política y social (2004, p. 31).

La importancia de contar con los bancos de datos en las investigaciones resulta fundamental, sobre todo cuando se desarrollan estudios de fenómenos sociales y problemáticas de índole política, dado que no sólo se trata de cuestiones estadísticas sino que tiene potenciales para la aplicación de diversas metodologías. Las nóminas de autoridades tienen la potencialidad de permitir un análisis multidisciplinar de estos fenómenos que en la mayoría de las situaciones resultan multicausales.

Para el caso de los estudios políticos y electorales, la información suele estar en los archivos en formato físico, sin embargo, no suele estar accesible a los investigadores por causales diversas. En estas podemos destacar que, a pesar de tratarse de datos públicos presentes en instituciones esta-

tales, su disponibilidad en general está sujeta a un manejo discrecional de la información por parte de los empleados y las autoridades de las mismas.

En este marco, resultaría interesante pensar espacios de trabajo compartido entre la universidad y en este caso la justicia electoral, para avanzar en la digitalización de la información obrante en los archivos y publicarla en los portales web. Esta articulación podría pensarse con espacios de pasantías y prácticas profesionalizantes de carreras afines al tratamiento de la información y con intereses en las temáticas. A su vez, podría constituir una política pública para fomentar prácticas de transparencia del Estado.

Esta digitalización de la información y su correspondiente publicación serviría en una segunda instancia para que los equipos de investigación con interés en distintas temáticas puedan sistematizarla en sus respectivos bancos de datos. Esta segunda instancia del proceso favorecería, no solo la difusión y utilización del material de los archivos sino también las posibilidades metodológicas de los equipos y grupos de trabajo académico y sus correspondientes proyectos de investigación.

Por último, la experiencia del proyecto “Cuarenta años de democracia en la provincia del Chaco. Diseño institucional, resultados electorales, actores políticos” sirve como antecedente para replicar dicha sistematización de datos en las demás provincias de Argentina. En este sentido, sería útil no solo fomentar la creación de base de datos a través de programas específicos como los descritos anteriormente, sino que también sostener una visión de continuidad en dichos procesos, asegurando que se repliquen en otras entidades de análisis en provincias. Para ello, políticas de seguimiento pero también de comunicación al interior de las universidades e instituciones de investigación podrán servir de plataforma para replicar la sistematización de las bases de datos en otras partes del país y facilitar así el cruce de información y análisis a nivel comparado de los investigadores.

En la experiencia relatada, la publicación parcial de los bancos de datos, permite ir certificando la recolección y sistematización de datos de la investigación en sus diferentes etapas de desarrollo, con lo cual terminan constituyendo una fortaleza metodológica. Esto, a fin de cuentas, permite no solo un análisis más detallado de las problemáticas abordadas en las investigaciones y la aparición en los repositorios le añade la posibilidad de que otros equipos en otros marcos institucionales, profundicen otros

aspectos del mismo territorio en estudio que en la experiencia relatada no fueron considerados.

Referencias

- Aelo, Oscar (2004). Apogeo y ocaso de un equipo dirigente: el peronismo en la provincia de Buenos Aires, 1947-1951. *Desarrollo Económico*, 44(173), 85 – 107.
- Aelo, Oscar (2002). ¿Continuidad o ruptura? La clase política bonaerense en los orígenes del peronismo. *Anuario IEHS*, 17, 347-369.
- Borón, Atilio (1995). *Peronismo y menemismo. Avatares del populismo en Argentina*. Buenos Aires: El Cielo por Asalto.
- Capo, Jordi, Baras, Monserrat, Botella, Joan y Colomé, Gabriel (1988). La formación de una élite política local. *Revista de estudios políticos*, 59, 199-224. <https://core.ac.uk/download/pdf/189880789.pdf>
- Campione, Daniel (2007). *Orígenes estatales del peronismo*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Cao, Horacio (1999). Elecciones y reelecciones en el nivel municipal argentino: 1983-1999. *Grupo Provincias/Jefatura de Gabinete de Ministros*. https://www.horaciocao.com.ar/wp-content/uploads/2015/06/Elecciones_y_reelecciones_Municipales.pdf
- Ferrari, Marcela (2008). *Los políticos en la república radical. Prácticas políticas y construcción de poder*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Ferrari, Marcela (2010). Prosopografía e historia política. Algunas aproximaciones. *Antitesis*, 3(5), 529-550.
- Fidel, Raya (1987). *Database design for information retrieval: a conceptual approach*. John Wiley & Sons, Inc.

- Francisetti, Victoria, Lamela, Hernán y Noya Iglesias, Noelia (2012). Elites políticas y profesionales de la política: reflexiones sobre el abordaje sociológico de “los que mandan”. *VII Jornadas de Sociología de la UNLP*. Universidad Nacional de La Plata, La Plata, Argentina.
- Francisetti, Victoria; Lamela, Hernán; Noya Iglesias, Noelia; Salerno, Agustín (2012). Profesionales de la política en Ciudad de Buenos Aires, un primer apunte de los perfiles de los legisladores durante el periodo 2007-2011. *VII Jornadas de Sociología de la UNLP*. Universidad Nacional de La Plata, La Plata, Argentina.
- Gené, Marcela (2014). Sociología política de las elites. Apuntes sobre su abordaje a través de entrevistas. *Revista de Sociología e Política*, 22(52), 97-119.
- Gurria, Angel (2007). *Principles and guidelines for access to research data from public funding*. Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD) Publications. <http://www.oecd.org/dataoecd/9/61/38500813.pdf>
- Landau, Matías (2010). Socio-historia de la cuestión del gobierno de la ciudad: Buenos Aires, de la federalización a la autonomía (1880-1996). Tesis de Doctorado, EHESS-UBA.
- Landau, Matías (2011). Elites políticas, instituciones municipales y espacio urbano en Buenos Aires (1880-1917). *Revista Ciudades*, 92, 2-8.
- Landau, Matías (2012). La profesión política en Buenos Aires. Apuntes para el estudio de los perfiles y trayectorias de los concejales y diputados de la ciudad (1983-2011). *IV Jornadas de Estudios Políticos*. Universidad Nacional de General Sarmiento, Los Polvorines, Argentina.
- Landau, Matías (2013). Elites, profesionales y cuadros: perfiles y trayectorias de los diputados de Buenos Aires. *XXI Congreso Internacional*

de la Asociación Latinoamericana de Sociología. LASA, Washington, Estados Unidos.

Landau, Matías (2016). Profesionales, militantes y ocasionales: trayectorias personales y carreras políticas de los diputados de la Ciudad de Buenos Aires. *10 encontro Associação Brasileira de Ciência Política*. ABCP, Belo Horizonte, Brasil.

Losada, Leandro (2009). *Historia de las elites en la Argentina. Desde la Conquista hasta el surgimiento del Peronismo*. Buenos Aires: Sudamericana.

Mellado, Virginia (2005). Elites y política: morfología de partidos y grupos dirigentes en la Mendoza Contemporánea. *X Jornadas Interescuelas/ Departamentos de Historia*. Universidad Nacional de Rosario, Rosario, Argentina.

Mellado, Virginia (2007). Reflexiones en torno a la reproducción de las elites políticas. Trayectorias y liderazgos en la etapa democrática Reflexiones en torno a la reproducción de las elites políticas. Trayectorias y liderazgos en la etapa democrática. *I Jornadas Nacionales de Historia Social*. La Falda, Córdoba.

Mellado, Virginia (2008). Notas historiográficas sobre los estudios de elites en la Argentina: Política, sociedad y economía en el siglo XX. *Estudios de filosofía práctica e historia de las ideas*, 10(2), 47-61.

Mellado, Virginia (2013). Problemas en torno al estudio de las élites políticas. Notas sobre una investigación. *2ª Reunión Internacional sobre Formación de las Elites*. NEEDS-FLACSO, Buenos Aires, Argentina.

Mellado, Virginia (2014). Formación y educación de las élites políticas argentinas. La escolarización a partir de los liceos militares. *XXXII Congreso Internacional de la Asociación de Estudios Latinoamericanos*. LASA, Chicago, Estados Unidos.

- Mellado, Virginia (2015). Socialización y formación de las élites políticas argentinas a fines del siglo XX. Itinerarios universitarios y aprendizajes de la carrera política. *Revista Pro-Posições*, 26(2), 163-163.
- Mellado, Virginia (2016). Las élites políticas en el espejo: perfiles socioprofesionales de los elencos dirigentes argentinos (1983-1999). *Revista De Sociología E Política*, 24(60), 79-100.
- Morresi, Sergio, Vommaro, Gabriel (eds.) (2012). *Saber lo que se hace. Expertos y política en Argentina*. Buenos Aires: Prometeo.
- Núñez Valencia, Oscar (1987). Conceptos básicos sobre bancos de datos. *Revista Trilogia*, 13, 60-70.
- Rein, Raanan. (1998). *Peronismo, populismo y Política: Argentina, 1943-1955*. Buenos Aires: Ed. de Belgrano.
- Rey, P. (1996). Los datos electorales en las encuestas del CIS. *Revista Indice*, 6, 30-31. <https://www.revistaindice.com/numero8/p30.pdf>
- Sidicaro, Ricardo (2002). *Tres Peronismos*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Swan, Alma y Brown, Sheridan. (2008). *To share or not to share: publication and quality assurance of research data outputs*. Research Information Network.
- Tiramonti, Guillermina y Ziegler, Sandra (2008). *La educación de las élites. Aspiraciones, estrategias y oportunidades*. Buenos Aires: Paidós.
- Torres Salinas, Daniel, Robinson García, Nicolás y Cabezas-Clavijo, Álvaro (2011). Compartir los datos de investigación: introducción al data sharing. *El profesional de la información*, 21(2), 173-184. <https://digibug.ugr.es/handle/10481/19935>
- Tow, Andy (2005). *Atlas electoral*. <https://www.andytow.com/access/index.php>

Urquiza, Emilia Yolanda (2005). *Las prácticas políticas en los partidos radical y peronista de Misiones (1947-1997)*. Tesis Doctoral, Universitat de Barcelona. <https://diposit.ub.edu/dspace/handle/2445/35521>

Vommaro, Gabriel y Morresi, Sergio (2014). Unidos y diversificados: la construcción del partido PRO en la CABA. *Revista SAAP*, 8(2), 375-417.



*Educadorxs, intelectuales,
políticxs y reformadorxs
en tiempos de cambio (La ed.)*

Gabriela Lamelas, Pablo Requena y Javier Moyano (Comps.)

Silvia Serveto [et al.]

Publicado por el Área de Publicaciones
de la Facultad de Filosofía y Humanidades

Universidad Nacional de Córdoba

Agosto/septiembre 2026 [Libro digital]

Esta obra está bajo una Licencia Creative Commons

Reconocimiento - Compartir Igual (by-sa)

Colecciones del CIFYH

Las "Colecciones del CIFYH" son una iniciativa del Centro de Investigaciones María Saleme de Burnichon de la Facultad de Filosofía y Humanidades de la Universidad Nacional de Córdoba (Argentina), en articulación con el Área de Publicaciones de la misma Facultad, destinada a fortalecer la producción y difusión del trabajo académico. De acceso abierto y en formato digital, promueven la participación de investigadores/as docentes, graduados/as y estudiantes, y reúnen resultados de investigaciones en curso o finalizadas desarrolladas por equipos de distintas áreas. La colección convoca a grupos de investigación a plasmar reflexiones y producciones colectivas en torno a problemáticas compartidas, favoreciendo la circulación del conocimiento y la construcción plural del saber.

ISBN 978-950-33-1948-2

