



Educación, funcionarios y políticas

Las provincias del Centro y Noroeste
de Argentina (1860-1940)

**Laura Graciela Rodríguez
y Eva Mara Petitti** (comps.)

ediciones
**IMAGO
MUNDI**

Educación, funcionarios y políticas

LAURA GRACIELA RODRÍGUEZ Y EVA MARA PETITTI
(compiladoras)

Educación, funcionarios y políticas

Las provincias del Centro y Noroeste
de Argentina (1860-1940)

ediciones
**IMAGO
MUNDI**



Colección Florencia Fossatti
de Educación y Salud
DIRIGIDA POR ADRIÁN CAMMAROTA

Laura Graciela Rodríguez y Eva Mara Petitti (compiladoras)
Educación, funcionarios y políticas. Las provincias del Centro y
Noroeste de Argentina (1860-1940). 1.^{ra} ed. Buenos Aires: 2024.

302 p.; 15,5x23 cm. ISBN 978-950-793-433-9

1. Historia de la Educación. I. Título.

CDD 370.982.

Fecha de catalogación: 04/09/2024

© 2024, Laura Graciela Rodríguez y Eva Mara Petitti

© 2024, Ediciones Imago Mundi

Imagen de tapa: *Infancias*. «El aseo y la limpieza, dan a los niños
belleza». Alumnos y alumnas lavándose las manos previo a volver
a clases. Buenos Aires, barrio de Villa Crespo, año 1921. AR-AGN-
AGASo1-Ddf-rg-1086-140672.

Hecho el depósito que marca la ley 11.723

Impreso en Argentina, tirada de esta edición: 100 ejemplares



Ninguna parte de esta publicación, incluido el diseño de cubierta,
puede ser reproducida, almacenada o transmitida de manera alguna
ni por ningún medio, ya sea eléctrico, químico, mecánico, óptico,
de grabación o de fotocopia, sin permiso previo por escrito del
editor. Este libro se terminó de imprimir en el mes de noviembre
de 2024 en San Carlos Impresiones, Virrey Liniers 2203, Ciudad
Autónoma de Buenos Aires, República Argentina.

Sumario

	Presentación	IX
1	Laura Graciela Rodríguez Formación docente y escuelas normales en las provincias de Tucumán, Salta y Jujuy (1875-1920)	1
2	Antonela Centanni Consejos escolares departamentales: tensiones y negociaciones entre inspectores y élites locales. Los casos de Ledesma y San Pedro (Jujuy, 1886-1930)	35
3	Eva Mara Petitti y Saba Nerina Visacovsky Las escuelas de la Jewish Colonization Association de Entre Ríos y su transferencia al sistema educativo nacional (1892-1920).	59
4	Darío Velázquez Burocracias educativas en la Facultad de Ciencias Económicas y Educativas de Paraná de la Universidad Nacional del Litoral (Entre Ríos, 1920-1931)	95
5	Bernardo Carrizo y Juan Cruz Giménez Los territorios políticos de una burocracia educativa (Santa Fe, 1853-1910)	121
6	Yamila Gánzer La instrucción primaria, una cuestión de Estados (Río Cuarto 1859-1908)	155
7	Gabriela Lamelas Prescribir y controlar, legitimar o resistir: las burocracias escolares y el clericalismo en Córdoba (fines del siglo XIX-principios del XX)	187
8	María Asunción Iglesias Burocracia nacional en territorio provincial: la inspección de enseñanza media en la provincia de Buenos Aires (1865-1921).	215

9 **Alejo Levoratti**
 La Dirección de Educación Física y Cultura de la provincia de
 Buenos Aires. Tramas que hicieron a su configuración inicial
 (1936-1940) 245
 Índice de autoras y autores del aparato bibliográfico 269
 Sobre las autoras y autores 273

Presentación

LAURA GRACIELA RODRÍGUEZ y EVA MARA PETITTI

En este libro abordamos el tema de la educación, los funcionarios y las políticas, a partir de la perspectiva teórica y metodológica derivada del concepto de burocracia. En los medios de comunicación y la literatura el término burocracia es asociado –en el pasado y en la actualidad– a una organización ineficiente, rutinaria, pesada y llena de trámites inútiles, hasta el punto de convertir el adjetivo «burócrata» en un insulto. Ciertamente, nuestro propósito es dejar de lado esa acepción y reconocer los orígenes weberianos del término y las actualizaciones de las que ha sido objeto (Di Liscia y Soprano 2017). Dicho brevemente, la definición típico-ideal weberiana de burocracia refiere a una persona –el burócrata– que ha pasado las exigencias de una formación profesional, se inserta en una jerarquía administrativa con competencias minuciosamente fijadas y consigna toda la actividad administrativa en documentos escritos. Además, es retribuido en dinero con sueldos fijos, sabe que su trabajo exige que se consagre enteramente y sin reservas al cargo que ocupa, se atiene a órdenes por escrito, tiene ante sí una carrera, y está sometido a una rigurosa disciplina y vigilancia administrativa (Weber 1992).

Desde este punto de vista, Oszlak (2006), nos recuerda que una burocracia pública «es lo que se hace» y está determinada en parte por el perfil de los funcionarios a cargo y la naturaleza y los contenidos de las políticas públicas que se implementan. Advierte que, como no hay un consenso estático y unívoco acerca de esos

contenidos, las burocracias se convierten en la arena de conflicto donde se resuelven disputas, en las cuales funcionarios y agencias involucrados toman posiciones, construyen alianzas, desarrollan estrategias y ponen en acción varios tipos de recursos para hacer prevalecer sus respectivas posiciones. Por ello, las burocracias cambian, pueden asignárseles nuevas funciones y quitárseles otras, sus estructuras pueden adquirir mayor diferenciación y complejidad, exigírseles nuevos mecanismos de coordinación, ganar o perder recursos, en algunos casos por expropiación de funciones que cumplieran los Estados subnacionales u organizaciones de la sociedad civil, y en otros, debido al movimiento inverso que se da en ciertas épocas, de la centralización a la descentralización de funciones y recursos (Oszlak 2006). En ese trabajo, el autor nos propone estudiar las burocracias a partir de diferentes dimensiones de análisis que atienden a la productividad, el contexto, los recursos, las normas, las estructuras y el comportamiento, modelo que adaptaremos para nuestro estudio, como veremos más adelante.^[1]

Como se ha dicho recientemente, a lo largo del proceso de construcción del Estado argentino que se dio entre fines del siglo XIX y principios de siglo XX, se ha podido observar en distintas investigaciones cómo las dirigencias políticas provinciales aparecían, ahora no como agentes subordinados en un proceso de penetración de un centro de poder que las fue incorporando, sino como actores constitutivos de ese mismo centro. Así pues, este nuevo foco analítico se desplaza del «centro» hacia la «periferia» y logra un cuadro más completo y más complejo de los procesos de negociación entre poderes locales y el poder central (Zimmermann 2023).

Siguiendo esta premisa general, el objetivo de esta compilación ha sido el de reunir trabajos que analicen cómo ha sido la configuración de las burocracias educativas en Argentina, observando los perfiles y trayectorias de sus altos funcionarios, y de los maestros y profesores empleados en organismos e instituciones educativas nacionales y locales, así como el diseño e implementación de las políticas. Antes que asumir la completa subordinación o independencia de los funcionarios provinciales a las decisiones de

[1] Oszlak (2006) estudia de qué manera el comportamiento burocrático está sujeto a cuatro tipos de restricciones que clasifica en tecnológicas, culturales, clientelísticas y políticas.

la nación, los autores ponen en evidencia que la política educativa fue resultado, tanto de decisiones del poder central, como de medidas tomadas a nivel jurisdiccional, en una relación de influencias mutuas y constante dinamismo, intentando recuperar la agencia de todos los actores involucrados.

En el caso del sistema educativo argentino, la situación de las burocracias se complejiza porque la Constitución Nacional de 1853 otorgó a las provincias plena autonomía para dictar sus propias leyes de educación y financiar el sistema de educación básica.^[2] Sin embargo, el Estado nacional distribuyó partidas presupuestarias en forma intermitente y discrecional a los gobernadores que las solicitaban, pero sin lograr un avance significativo en la escolarización mínima de la población, en parte porque aquellos usaban dichas partidas para otros fines. Con el propósito de regularizar estos aportes, el Congreso aprobó la ley de Subvenciones nacionales en 1871, durante la presidencia de Domingo F. Sarmiento. La norma facultaba al tesoro nacional a financiar a los gobiernos provinciales que lo requirieran, en tres grandes rubros: construcciones de edificios para escuelas públicas, salarios de maestros, y adquisición de mobiliario, libros y útiles. Luego de varias críticas y reformas a esa ley, en 1905 el Estado nacional, en base a un diagnóstico negativo sobre la actuación de los gobernadores, habilitó la posibilidad de empezar a fundar escuelas primarias nacionales (escuelas Láinez). En relación con la enseñanza posprimaria, la Constitución Nacional y las normas derivadas pretendían dejar al gobierno nacional la potestad de crear los establecimientos de nivel medio y de formación de oficios (colegios nacionales, liceos de señoritas, escuelas normales, escuelas comerciales, industriales, profesionales y de artes y oficios). Sin embargo, fueron varias las jurisdicciones que optaron por fundar sus propias instituciones de enseñanza media.

En suma, producto de estas diferentes legislaciones que se superponían en ocasiones, convivieron en las provincias durante buena parte de los siglos XIX y XX, instituciones educativas nacionales y provinciales –y en ocasiones municipales– con sus correspondientes empleados públicos, recursos y legislaciones diferenciales.

[2] Sobre el artículo quinto de la Constitución de 1853, el proyecto alberdiano y la reforma de 1860 véase Bustamante Vismara (2018).

Distintas investigaciones han caracterizado a la burocracia educativa nacional en los inicios del sistema educativo (Lionetti 2007; Puiggrós 1990; Salvatore 2016; Tedesco 1993); a las figuras de los inspectores nacionales (Billorou 2016; Dussel 1995; Fiorucci 2015; Iglesias 2018; Legarralde 2008; Teobaldo 2011); a los directores de Escuelas Normales (Rodríguez y Petitti 2021); e integrantes del Consejo Nacional de Educación (González Leandri 2001); y se han preguntado sobre la definición de modelos y estilos burocráticos (Braslavsky 1983; Tiramonti 1989).

En referencia a las burocracias educativas provinciales, se destacan los distintos tomos coordinados por Adriana Puiggrós, y en particular el libro cuarto (Puiggrós 2001). Los autores aquí presentes las han estudiado extensamente y en cada uno de sus textos están mencionadas las investigaciones propias y de colegas.^[3] Los nueve capítulos de este libro se refieren a distintas provincias, los dos primeros estudian las jurisdicciones situadas en el Noroeste del país: Laura Graciela Rodríguez analiza el origen de las primeras escuelas normales ubicadas en Tucumán, Salta y Jujuy (1875-1920) y Antonela Centanni indaga sobre las tensiones y negociaciones que se dieron entre los inspectores y las élites locales en Jujuy (1886-1930). Como apuntan las autoras, estas provincias tenían en esos años a la mayoría de los habitantes concentrada en las capitales, una población rural dispersa con una alta proporción de origen indígena, elevados índices de desigualdad social, una importante y activa presencia de sacerdotes católicos y una economía basada principalmente en la producción de vinos (Salta), azúcar (Tucumán y Jujuy) y en la agricultura y ganadería de subsistencia en la Puna (Jujuy).

Los siguientes siete capítulos se ocupan de las provincias situadas en el centro de la Argentina: Entre Ríos, Santa Fe, Córdoba y Buenos Aires. Eva Mara Petitti y Nerina Saba Visacovsky plantean lo sucedido con las escuelas de la Jewish Colonization Association de Entre Ríos, que en los inicios fueron de carácter privado hasta que solicitaron su estatización (1892-1920); Darío Velázquez habla de los primeros profesores que ingresaron a trabajar a la recién

[3] Véase además el dossier «Análisis de las burocracias educativas en las provincias (siglos XIX y XX)» coordinado por Rodríguez (2022).

creada Facultad de Ciencias Económicas y Educacionales de la Universidad Nacional del Litoral situada en Paraná (Entre Ríos, 1920-1931); Bernardo Carrizo y Juan Cruz Giménez reconstruyen los inicios de la Comisión de Instrucción Pública y del Consejo General de Educación en la provincia de Santa Fe (1853-1910); Yamila Gánzer plantea las singularidades de la política municipal y provincial en Río Cuarto (Córdoba) entre 1859 y 1908; Gabriela Lamelas sigue las distintas situaciones que se dieron en la misma provincia alrededor de la implementación de la enseñanza religiosa en las escuelas públicas desde fines del siglo XIX hasta principios del XX; María Asunción Iglesias estudia los informes de los inspectores, directores de las normales y rectores de los colegios nacionales que actuaron en la provincia de Buenos Aires (1865-1921); y Alejo Levoratti observa a los distintos actores militares y proyectos involucrados en la creación de la Dirección de Educación Física y Cultura en territorio bonaerense (1936-1940). Como ilustran los autores, estas jurisdicciones del centro del país se caracterizaban por tener centros urbanos densamente poblados y localidades unidas por los primeros tramos del ferrocarril, una alta y variada proporción de inmigrantes, incipientes núcleos fabriles, y una economía agrícola y ganadera orientada a la exportación.

A continuación, reseñaremos las principales contribuciones de cada autor a la discusión sobre diferentes aspectos de las burocracias educativas, señalando similitudes y singularidades. En base a una adaptación propia del citado modelo de Oszlak, presentaremos los capítulos comprendiendo cuatro dimensiones de análisis:

- 1) las trayectorias de los funcionarios;
- 2) la normativa que funda las instituciones y orienta las acciones de los agentes burocráticos;
- 3) el proceso de implementación de las políticas;
- 4) los recursos materiales asignados a las políticas.

Para diferenciar las características del sistema educativo, organizamos los capítulos en dos grandes bloques: aquellos que han estudiado mayormente a las burocracias municipales y provinciales y los que se han concentrado en el estudio de las burocracias nacionales asentadas en las provincias.

Burocracias municipales y provinciales

Los trabajos de Gánzer, Carrizo y Giménez comienzan sus análisis en la década de 1850, después de la sanción de la Constitución Nacional, cuando los Estados municipales y provinciales comenzaron a crear instituciones públicas encargadas de la educación primaria (comisiones departamentales y de instrucción pública) que hasta ese momento había estado en manos casi exclusivamente de las órdenes religiosas, aunque luego hubo clérigos que integraron esos organismos públicos. Coinciden con Lamelas en que se produjo un cambio muy significativo con la sanción de la mencionada ley de Subvenciones de 1871. De hecho, en la provincia de Córdoba, menciona Lamelas, se crearon más de 100 escuelas públicas entre 1871 y 1872. A la luz de esta nueva norma, los autores señalan que los gobiernos provinciales debieron conformar nuevos organismos centralizados para administrar esos fondos nacionales, que recibieron diferentes nombres a lo largo del tiempo (Superintendencia General de Escuelas, Departamento de Escuelas, Comisión Central de Educación, Inspección General de Escuelas, Consejo Provincial de Educación, Consejo de Instrucción Primaria, Consejo General de Educación, Secretaría, Subsecretaría y Ministerio, entre otras), fueron variando en las competencias, número de integrantes y denominaciones de sus máximos encargados y miembros (presidentes, directores, ministros, secretarios, subsecretarios, vocales, consejeros, etcétera) y tuvieron diferentes presupuestos y organigramas. En provincias como Santa Fe, señalan Carrizo y Giménez, se sancionaron las primeras leyes de educación donde se dispuso la obligatoriedad y la gratuidad. Gánzer indica que, a pesar de los esfuerzos, las autoridades de la municipalidad de Río Cuarto tuvieron muchas dificultades presupuestarias para sostener la infraestructura y pagar los sueldos de los docentes, por lo que algunas de las escuelas fueron clausuradas y otras debieron recibir el auxilio de la provincia para seguir abiertas.

Lamelas y Centanni destacan las fundaciones que hicieron los gobiernos provinciales de los organismos asentados en los municipios y con integrantes *ad honorem*, como las comisiones o juntas vecinales en Córdoba y los consejos escolares en Jujuy, que estuvieron integrados por vecinos notables y curas párrocos. Gánzer relata que hacia 1880, igual que en otras partes del país, en Río

Cuarto había escuelas municipales y particulares de un solo sexo, predominando las de varones. En 1884 se inauguró en esa ciudad el primer edificio escolar de gestión municipal –la Escuela Graduada– costeadado por nación y de carácter mixto, toda una novedad para la época en la provincia. Se designaron a dos profesores egresados de la Normal de Paraná, uno como director y a su hermana como regente, gracias, entre otras cosas, a las aceitadas relaciones entre los funcionarios municipales y el entonces presidente Julio A. Roca (1880-1886). En 1888, debido a los problemas presupuestarios del municipio, dicho establecimiento se nacionalizó y se transformó en la Escuela Normal mixta, que resultó una de las primeras del país en establecer la coeducación en el nivel medio. Posteriormente, el gobierno provincial comenzó a inaugurar en la ciudad escuelas primarias de un solo sexo.

Luego de largos debates entre liberales y católicos en el seno del Congreso Pedagógico realizado en 1882, se aprobó la ley de Educación n.º 1.420 en 1884 con incumbencia en la Capital Federal, las colonias nacionales y los territorios nacionales. Estableció la obligatoriedad y gratuidad de la enseñanza primaria (aunque establecía que los padres «pudientes» hiciesen un aporte), no hizo ninguna mención a la laicidad y dispuso la posibilidad de impartir enseñanza religiosa fuera del horario escolar (art. 8). Carrizo, Giménez, Lamelas, Petitti y Visacovsky ilustran que después de 1884 en las provincias se fueron sancionando nuevas leyes de educación que terminaron conformando un heterogéneo y cambiante mapa en referencia a la enseñanza religiosa: mientras que en Santa Fe y Córdoba se impartió dentro del horario escolar, en Entre Ríos se dispuso que la educación fuese laica. En Santa Fe esto redundó en el perfil de los encargados de la cartera educativa provincial, donde hubo, desde fines del siglo XIX y principios del siglo XX, sacerdotes católicos en los organismos de gestión pública y/o egresados de la institución privada católica más importante de la época, el Colegio Inmaculada. Por su parte, Lamelas evidencia que en Córdoba se produjeron conflictos e incidentes de todo tipo al momento de diseñar la normativa para garantizar la implementación de la enseñanza religiosa, organizar su lugar en el espacio escolar, redactar el programa de la asignatura, acordar el horario en que debía ser dictada y el perfil de quienes debían dar las clases.

Como mencionamos, el tema de la inmigración estuvo muy presente en las provincias de la zona centro del país. Gánzer, Lamelas, Carrizo y Giménez destacan la preocupación que manifestaban las autoridades por la presencia de maestros extranjeros y el pedido para que ingresara al sistema público y privado, una mayor cantidad de maestros argentinos o por lo menos, titulados en las Escuelas Normales nacionales. Otro aspecto de este fenómeno, de acuerdo con Carrizo, Giménez, Petitti y Visacovsky, fueron las fundaciones de escuelas particulares que hacían las colectividades de inmigrantes en Santa Fe y de religión judía en Entre Ríos.

Petitti y Visacovsky observan el caso de la Jewish Colonization Association (JCA) que desde fines del siglo XIX sostuvo varias escuelas ubicadas en las colonias rurales de Villaguay, Concepción del Uruguay y Colón. La heterogeneidad de estos establecimientos (cantidad de matrícula, número de maestros que hablaban castellano, distancia respecto a los centros poblados) reflejaba las diferencias existentes entre las poblaciones de los distintos asentamientos que constituían las colonias. En todas las escuelas se impartía religión y algunas percibían subsidios provinciales, siempre escasos e intermitentes. Recibían tanto las visitas de los inspectores provinciales, que en general tenían una mirada negativa sobre su existencia, como de aquellos pertenecientes a la JCA. A principios del siglo XX, la JCA solicitó al gobierno provincial el traspaso de los establecimientos porque, entre otras cosas, les resultaba muy difícil sostenerlos económicamente, pedido que fue rechazado por motivos de escasez presupuestaria hasta que fueron absorbidos por el Estado nacional. Esto significó, siguiendo la ley 1.420/84, la prohibición de dar enseñanza religiosa o cultura hebrea dentro del horario escolar.

Las figuras de los inspectores provinciales y visitantes creadas en la década de 1880 en Córdoba y Jujuy son caracterizadas por Lamelas y Centanni. Estos funcionarios, ilustra Lamelas, debieron viajar largas distancias para llegar a las escuelas más alejadas de la provincia, muchas veces trasladándose en mulas, caballos, debiendo contratar baqueanos y ayudantes. Algunos recibieron el elogio y apoyo de las comunidades y otros generaron múltiples conflictos con sus modos de accionar dentro de las escuelas. Centanni describe las interacciones del inspector nacional con los inspectores

provinciales, no siempre exentas de conflictos y malos entendidos debidos, con frecuencia, a la superposición de funciones. Asimismo, pone el foco en los Consejos Escolares asentados en los municipios y su funcionamiento después de sancionada la ley de educación provincial. Muestra que las personas que integraron los Consejos expresaron las diferentes realidades locales: los había sacerdotes, integrantes de poderosas familias terratenientes y miembros de las élites políticas. En este sentido, profundiza el caso de los consejeros que eran propietarios de ingenios azucareros en los departamentos de Ledesma y San Pedro.

Burocracias nacionales en las provincias

Los capítulos de Rodríguez, Velázquez, Iglesias y Levoratti reseñan las interacciones que se dieron entre los integrantes de las burocracias educativas nacionales y los funcionarios y las comunidades locales situadas en distintas ciudades de las provincias del Noroeste y del Centro. Rodríguez, Velázquez e Iglesias plantean que fueron constantes los reclamos que hicieron ante el Ministerio de Instrucción Pública nacional, los directores y rectores de las normales y colegios nacionales, de los académicos de la Facultad y de los inspectores de enseñanza media, por la falta de recursos económicos necesarios para el funcionamiento pleno de las instituciones nacionales que la misma cartera había fundado. En particular, Iglesias advierte que los inspectores debieron asumir un doble rol: por un lado, fueron representantes de la nación frente a las autoridades gubernamentales locales al momento de negociar edificios o terrenos para la instalación de las instituciones y, al mismo tiempo, testigos y responsables de gestionar las demandas de directores y rectores ante el Ministerio.

Rodríguez estudia la configuración de una burocracia nacional ordenada para formar docentes, a través del proceso de creación y desarrollo de las escuelas normales en las provincias del Noroeste. Ilustra la incidencia que tuvieron los representantes de la Iglesia en las principales ciudades de la región, que buscaron influir –con distinto éxito– en la selección del personal de las normales. Da cuenta también de cómo la cuestión de género atravesó al normalismo, observando el lugar diferencial que se les otorgó a varones

y mujeres en la dirección de los establecimientos, la composición del profesorado de nivel medio y la manera en que el proceso de feminización del magisterio se debió a distintos tipos de medidas que tomó el Estado nacional.

Rodríguez y Velázquez exponen el impacto que causó en las ciudades adonde se asentaron las normales y la facultad, el arribo de docentes que, en su mayoría, no eran oriundos de esas localidades ni provincias. Tanta fue la extrañeza que los locales, de acuerdo al segundo autor, no dudaron en denominar en forma negativa de «extranjeros» a los recién llegados. Sin embargo, como destaca Velázquez, una parte de esos docentes contribuyó a una decisiva renovación disciplinar que dejó huellas profundas en las instituciones donde actuaron.

Por último, el texto de Alejo Levoratti presta atención a un tema novedoso como fue el accionar en territorio bonaerense de un grupo de militares, que en 1934 creó la sección infantil de la Dirección General de Tiro y Gimnasia del Ejército, a través de la cual organizaron actividades entre 1934 y 1935 para más de 50 mil niños y adolescentes en todo el país. En 1936, desde la Dirección General de Plazas de Ejercicios Físicos de La Plata inauguraron los «cursos de repetidores» donde les enseñaban a los maestros movimientos de la gimnasia metodizada con elementos, dictados por profesores que eran miembros del Ejército, siendo las egresadas casi todas mujeres. De acuerdo al autor, estos fueron los antecedentes de la creación de la Dirección de Educación Física y Cultura de la provincia de Buenos Aires, cuyo primer encargado fue un coronel retirado. Allí, los miembros del cuerpo de Gimnasia y Esgrima del Ejército dieron nuevos cursos y, en el afán de fortalecer las clases de educación física en las escuelas, el gobierno provincial designó a los maestros y maestras –los repetidores– formados en el período anterior.

Respecto a la redacción de este libro, cabe hacer explícito que optamos por utilizar el género masculino para evitar sobrecargar la escritura, en el entendido que comprende siempre a hombres y mujeres, salvo que se indique lo contrario.

En síntesis, a través de los capítulos reunidos en este libro, esperamos poder realizar un aporte original y sustantivo a la producción de conocimientos acerca del Estado, las burocracias, las políticas

públicas y sus funcionarios en las provincias. Para terminar, mencionaremos que la mayoría de los autores de esta compilación forma parte del Proyecto de Investigación Científica y Tecnológica (PICT) denominado «Profesionales de Estado. Un análisis comparado de burocracias estatales en el siglo XX» y del Proyecto Plurianual (PIP) «Configuración de burocracias educativas en las provincias. Un análisis comparado (fines del siglo XIX y siglo XX)». Gracias a ellos, hemos podido financiar los costos de la edición de este libro.

Referencias

BILLOROU, MARÍA JOSÉ

- 2016 «Los inspectores en los territorios nacionales: más allá de la burocracia (1890-1945)», en *XVI Jornadas Interescuelas/Departamentos de Historia*, Buenos Aires: Universidad de Mar del Plata, referencia citada en página XII.

BRASLAVSKY, CECILIA

- 1983 «Estado, burocracia y políticas educativas», en *El proyecto educativo autoritario. Argentina 1976-1982*, ed. por Juan Carlos Tedesco, Buenos Aires: FLACSO, págs. 75-174, referencia citada en página XII.

BUSTAMANTE VISMARA, JOSÉ

- 2018 «Educación en tiempos de la Confederación Argentina», en *Anuario del Instituto de Historia Argentina*, vol. 18, n.º 2, págs. 1-15, referencia citada en página XI.

DI LISCIA, MARÍA SILVIA y GERMÁN SOPRANO

- 2017 (eds.), *Burocracias estatales. Problemas, enfoques y estudios de caso en la Argentina (entre fines del siglo XIX y XX)*, Rosario: Universidad Nacional de La Pampa y Prohistoria, referencia citada en página IX.

DUSSEL, INÉS

- 1995 «Pedagogía y burocracia. Notas sobre la historia de los inspectores», en *Revista Argentina de Educación*, n.º 23, págs. 55-82, referencia citada en página XII.

FIORUCCI, FLAVIA

- 2015 «Ideas e impresiones de un funcionario viajero: Raúl B. Díaz el primer inspector de territorios nacionales (1890-1916)», en *Historia de la Educación*, vol. 16, n.º 2, págs. 82-92, referencia citada en página XII.

GONZÁLEZ LEANDRI, RICARDO

- 2001 «La élite profesional docente como fracción intelectual subordinada. Argentina: 1852-1900», en *Anuario de Estudios Americanos*, n.º 2, págs. 513-535, referencia citada en página XII.

IGLESIAS, MARÍA ASUNCIÓN

- 2018 *Plan Rothe: la consolidación del ciclo básico para la escuela media argentina a través de los discursos e historias profesionales de la burocracia educativa (1941-1946)*, Tesis de Maestría, Buenos Aires: Universidad Nacional de La Plata, referencia citada en página XII.

LEGARRALDE, MARTÍN

- 2008 *La formación de la burocracia educativa en la Argentina: los inspectores nacionales y el proceso de escolarización, 1871-1910*, Tesis de Maestría, Buenos Aires: FLACSO, referencia citada en página XII.

LIONETTI, LUCÍA

- 2007 *La misión política de la escuela pública: la formación de los ciudadanos en Argentina, 1870-1916*, Buenos Aires: Miño y Dávila, referencia citada en página XII.

OSZLAK, OSCAR

- 2006 «Burocracia estatal: política y políticas públicas», en *Post Data. Revista de reflexión y Análisis Político*, n.º 11, págs. 11-56, referencia citada en páginas IX, X.

PUIGGRÓS, ADRIANA

- 1990 *Sujetos, disciplina y curriculum en los orígenes del sistema educativo argentino*, Buenos Aires: Galerna, referencia citada en página XII.
- 2001 (comp.), *Historia de la educación en la Argentina, La educación en las provincias y territorios nacionales. 1885-1945*, Buenos Aires: Galerna, referencia citada en página XII.

RODRÍGUEZ, LAURA GRACIELA

- 2022 «Las maestras norteamericanas que trajo Sarmiento y las que vinieron después. Su trabajo en Argentina (1869-1910)», en *Revista Brasileira de História da Educação*, vol. 22, n.º 1, págs. 1-28, referencia citada en página XII.

RODRÍGUEZ, LAURA GRACIELA Y EVA MARA PETITTI

- 2021 *Historia de la Escuela Normal de Paraná (1871-1969)*, Buenos Aires: Teseo, referencia citada en página XII.

SALVATORE, RICARDO

- 2016 «Burocracias expertas y exitosas en Argentina: los casos de educación primaria y salud pública (1870-1930)», en *Estudios Sociales del Estado*, vol. 2, n.º 3, págs. 22-64, recuperado de <<http://estudiossocialesdelestado.org/index.php/ese/article/view/75/55>> (visitado el 22-11-2019), referencia citada en página XII.

TEDESCO, JUAN CARLOS

- 1993 *Educación y Sociedad en la Argentina (1880-1945)*, Buenos Aires: Ediciones Solar, referencia citada en página XII.

TEOBALDO, MIRTA

- 2011 *¡Buenos días, Sr. Inspector! Historia de los inspectores escolares en la Patagonia Norte: Río Negro y Neuquén. Perfil y funciones (1884-1962)*, Córdoba: Editorial de la UNC, referencia citada en página XII.

TIRAMONTI, GUILLERMINA

- 1989 *¿Hacia dónde va la burocracia educativa?*, Buenos Aires: FLACSO y Miño y Dávila, referencia citada en página XII.

WEBER, MAX

- 1992 *Economía y sociedad*, Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, referencia citada en página IX.

ZIMMERMANN, EDUARDO

- 2023 «Presentación», en Betriz Bragoni; Eduardo Míguez y Gustavo Paz, *La dirigencia política argentina. De la Organización Nacional al Centenario*, Buenos Aires: Edhasa, págs. 9-14, referencia citada en página X.

CAPÍTULO 1

Formación docente y escuelas normales en las provincias de Tucumán, Salta y Jujuy (1875-1920)

LAURA GRACIELA RODRÍGUEZ

Las escuelas normales nacionales fueron creadas por iniciativa del presidente Domingo F. Sarmiento, la primera abrió sus puertas en 1871 en la ciudad de Paraná. Estos establecimientos contaban con una escuela de aplicación (nivel primario), el curso normal o de magisterio (nivel medio) y podían tener un jardín de infantes (nivel inicial) o curso de profesorado seguido al de magisterio. En este capítulo analizaremos el proceso de creación de las primeras escuelas normales fundadas en las provincias de Tucumán, Salta y Jujuy entre 1875 y 1920, a través de la lectura principalmente de los informes anuales que debían presentar sus directores, poniendo el foco en cuatro temas vinculados:

- 1) el proceso de feminización del magisterio y el lugar que les dio el normalismo a los varones;
- 2) la situación de sus estudiantes y egresados;
- 3) la cuestión religiosa;
- 4) el perfil de sus directores.

Estas normales fueron nueve en total, tres en la provincia de Tucumán: dos en la ciudad, una de varones (1875) y otra de mujeres (1888) y una mixta en Monteros (1907); tres en la provincia de Salta: una de mujeres (1882), otra de varones (1888) y una mixta en Rosario de la Frontera (1910); y tres en la provincia de Jujuy:

una de varones (1877 y 1887), otra de mujeres (1884) y la mixta de Humahuaca (1921).

Distintos analistas han ilustrado en qué sentido los funcionarios del Ministerio insistieron en que el magisterio era una profesión que debían ejercer las mujeres, dada su condición biológica de madre (Alliaud 2007; Caldo 2018; Cammarota 2021; Fiorucci 2016; Lionetti 2018; Morgade 1997; Rodríguez 2021b; Yannoulas 1996). Sin embargo, son menos los estudios que han intentado explicar por qué estos mismos funcionarios, promovieron la creación en paralelo de escuelas normales para varones y declaraban públicamente la necesidad de incrementar el número de hombres dentro de la profesión.

Disponemos de trabajos que se refieren a cuatro de estas escuelas normales situadas en el Noroeste: acerca de la Normal de varones de la ciudad de Tucumán (Assaf 2000; Ben Altabef 2018), los profesores y estudiantes normalistas que fundaron la Sociedad Sarmiento (Vignoli 2015a,b) y las egresadas que impulsaron la creación de la Escuela Normal de Monteros (Vignoli 2017). De la ciudad de Salta, se han visto los comienzos de la Escuela Normal de mujeres (Tejerina 2016) y algunas características de sus primeras tituladas (Maciel y Guantay 2021). De la Escuela Normal de Jujuy de mujeres y de varones tenemos investigaciones sobre sus orígenes (Centanni 2020; Yépez 2003) y acerca las trayectorias de sus egresados varones y mujeres (Centanni 2020, 2022).

Hemos mencionado en la introducción que esta zona en esos años tenía a la mayoría de los habitantes concentrada en las capitales, una población rural dispersa con una alta proporción de origen indígena, elevados índices de desigualdad social y una economía basada principalmente en la producción de vinos (Salta), azúcar (Tucumán y Jujuy) y en la agricultura y ganadería de subsistencia en la Puna (Jujuy). Como puede observarse, resta aún observar lo sucedido en las otras cinco normales creadas en esas provincias para poder elaborar un estudio de conjunto y comparativo de estas instituciones formadoras de docentes en esta zona del Noroeste.

En base a lo afirmado hasta aquí, desarrollaremos cuatro hipótesis relacionadas, la primera es que, de manera similar a otras provincias, y como hemos visto en investigaciones propias (Rodríguez 2021b), el proceso de feminización del magisterio se dio como

resultado de múltiples factores que fueron, desde los discursos pronunciados por los funcionarios, hasta el diseño y aplicación de un conjunto de normativa que desalentó el ingreso y permanencia de los varones, al tiempo que se destinaban, para los pocos varones que quedaban, lugares de privilegio dentro del normalismo. En segundo lugar, buscamos mostrar que las normales en estas provincias tenían una mayoría de alumnos varones de condición humilde y de alumnas que pertenecían a todas las clases sociales, por lo que la normal resultó una importante vía de ascenso social para ellos y una oportunidad de trabajo inédita para ellas. En tercer orden, mostraremos que el proceso de creación de las normales fundadas en las ciudades capitales, se vio afectado de distintas maneras por la cuestión religiosa, lo que hizo que llegaran mucho menos maestros estadounidenses a esos establecimientos. Por último, plantearemos, respecto a quiénes fueron designados directores, que hubo una mayoría de varones egresados de la Normal de Paraná que actuaron en las normales de varones, de mujeres y mixtas, y un grupo de directoras tituladas en la Normal de varones de Tucumán (que admitió mujeres por un tiempo) y en la Normal n.º 1 de Profesoras de Buenos Aires que resultaron nombradas al frente de normales de mujeres y mixtas.

Este texto está dividido en cuatro apartados, en el primero realizaremos un análisis de conjunto de las creaciones de las nueve escuelas normales. Los siguientes apartados se corresponden a cada provincia (Tucumán, Salta y Jujuy) donde presentaremos brevemente las trayectorias de los directores y una selección de los contenidos de los informes anuales que sus responsables debían elevar a las autoridades.

1.1 La creación de las escuelas normales: una mirada de conjunto

En relación con el diagnóstico acerca de qué sucedía con la educación en esas provincias, las estadísticas oficiales de 1875 daban cuenta que en esta zona del Noroeste había 227 escuelas primarias, la mayoría infantiles, es decir, con los dos primeros grados, de las cuales 61 eran de niños, 32 de niñas y 134 mixtas, que funcionaban con 150 maestros y 101 maestras donde ellos cobraban en general

salarios más elevados que ellas, que hacían un total de 7 883 varones escolarizados frente a 4 808 de niñas, siendo el rasgo más acentuado el alto analfabetismo femenino, igual que en las demás provincias, a excepción de Buenos Aires (Rodríguez 2023) (véase cuadro 1.1).

Provincia	Escuelas (*)			Maestros		Alumnos	
	V	M	Mixtas	V	M	V	M
Jujuy	17	12	35	23	15	1 458	670
Salta	30	13	29	54	51	2 196	1 569
Tucumán	14	7	70	94	35	4 229	2 569
Total	61	32	134	150	101	7 883	4 808

Cuadro 1.1. Analfabetismo femenino. Año 1875. (*) primarias públicas (mayoría infantiles con los dos primeros grados). Fuente: elaboración propia en base a *Anales de la Educación Común*, n.º 1, 1875. Cabe advertir que estos números, igual que en otros casos, diferían de los que se publicaban en las provincias o en otros documentos oficiales.

La realidad era que, desde los inicios y de manera similar al resto del país, se había priorizado la inversión de los dineros públicos en la apertura de escuelas para varones. Mientras que las niñas no tenían casi oportunidades para acceder a la escolaridad básica, tempranamente el Estado nacional creó para los varones colegios nacionales para que pudieran continuar sus estudios en la universidad, como los de Tucumán (1864), Salta (1864) y Jujuy (1869). Esta desatención a la escolarización de las mujeres, tanto de los gobiernos provinciales como nacionales, hizo que hacia la década de 1870 altos funcionarios comenzaran a tomar medidas al respecto. Por ejemplo, desde el Ministerio de Instrucción Pública nacional se decretaron subvenciones mensuales para los colegios de educandas (privados católicos) de Salta y Jujuy y se ordenó crear una escuela superior de niñas en Tucumán.^[1]

Partiendo del diagnóstico de la necesidad de atender a la alfabetización de niños y niñas, por iniciativa del presidente Domingo F. Sarmiento se inició la creación de escuelas normales, luego de varios intentos por parte de las provincias. En 1871 se inauguró la primera Escuela Normal en la ciudad de Paraná (Entre Ríos),

[1] *Memoria*, 1870. Sobre los colegios de educandas de Salta y Jujuy, véanse Centanni (2020) y Cohen Imach (2003).

que era inicialmente de varones y se hizo mixta seis años después. En 1875 se creó la segunda Normal en la ciudad de Tucumán que fue de varones, pero se admitieron mujeres hasta que se abrió la Normal femenina. El presidente Sarmiento impulsó la contratación de maestros estadounidenses para que se hiciesen cargo de estas normales: entre 1869 y 1898 llegaron alrededor de 61 maestras y cuatro maestros, entre los que estuvieron los directores –los hermanos Stearns– de las Normales de Paraná y Tucumán (Luiggi 1959).

En 1875 se aprobó un decreto que ordenaba crear normales de mujeres en las 14 capitales de provincia, con la posibilidad de contratar en el exterior a directoras para estos establecimientos. El propósito, según el ministro nacional, era el de formar mujeres que, por su calidad de «madres» resultaban ideales para trabajar de maestras con los niños más pequeños, es decir, en el jardín de infantes y en los primeros grados de la primaria, además de generar un importante ahorro al Estado al recibir salarios más bajos que los varones en las provincias. A diferencia de los hombres, afirmaba, ellas no estaban distraídas con los «variados quehaceres de la vida civil», ni con los «poderosos atractivos de la vida política», ni con las «carreras más lucrativas y brillantes», por lo que revelaban «un mayor apego a la labor paciente del magisterio».^[2] Producto de este decreto, se fueron fundando las Normales de mujeres en Salta (1882), Jujuy (1884) y Tucumán (1888) (véase cuadro 1.2). La mayoría de estas Normales femeninas asentadas en las capitales de provincia tuvo una o varias maestras norteamericanas en la dirección, a excepción de las Normales de Salta, Tucumán, Santiago del Estero, San Luis y Santa Fe (Rodríguez 2022a). En estos distritos del Noroeste en particular, fueron rechazadas por el clero local por ser del culto protestante. Solo en la Normal de mujeres de Jujuy pudo ser designada una de las pocas estadounidenses católicas que arribó al país.

En paralelo, entre 1874 y 1888 se crearon 13 Normales de varones, entre las que estaban las de Jujuy (1887) –primero como curso anexo en 1877– y Salta (1888), porque se consideraba que ellos eran necesarios para ocupar los puestos para los que ellas no estaban

[2] *Memoria*, 1876, pág. 207.

«naturalmente» preparadas: la enseñanza en los grados superiores de la escuela primaria (de cuarto a sexto), los altos cargos de la burocracia, los puestos directivos, el profesorado en el nivel medio y las escuelas rurales (Rodríguez 2021b). A partir de 1887 se fueron abriendo normales mixtas en ciudades medianas y pequeñas, como la de Monteros (Tucumán) en 1907 (véase cuadro 1.2).

Año de apertura y ubicación	Primeros directores
Provincia de Tucumán	
1875. Tucumán, varones, recibió mujeres hasta 1888. En 1900 se cierra el curso de magisterio por el decreto de «refundición» con el Colegio Nacional.	John Stearns (1875-1877). Paul Groussac (1878-1883). Enrique Aymerich (1883-1886). Silvano Bores (1886-1887). Ramón V. López (1887-1900)
1888. Tucumán, mujeres. En 1900 comienza a funcionar con la Escuela de Aplicación de varones de la ex Normal masculina. En 1917 pasa a ser Normal de Profesoras, quedando de Maestras en 1931. Luego se hace mixta.	Delia Robles Madariaga (1888-1890). Catalina Jiménez de Ayala (1890-1902). Enriqueta Lucero (1902-1903). Catalina Jiménez de Ayala (1903-1921)
1907. Monteros, mixta	José María Monzón (1907-1920 y continuó)
Provincia de Salta	
1882. Salta, mujeres. En 1900 comienza a funcionar con la Escuela de Aplicación de varones de la ex Normal masculina. Luego se hace mixta.	María Pilar Sarriera (1882-1887). María López Gascón (1887-1891). Corina Echenique (1891-1892). María López Gascón (interina) (1892-1896). Isauro Robles Madariaga (1896-1909). Florentino M. Serrey (1909-1917). José Eustaquio Alderete (1917). María Ernestina Gutiérrez (1918-1920 y continuó)
1888. Salta, varones. En 1900 se cierra el curso de magisterio por el decreto de «refundición» con el Colegio Nacional.	Francisco Alsina (1888-1900)
1910. Rosario de la Frontera, mixta de Preceptores, en 1930 se cierra y en 1931 pasa a ser de Enseñanza Vocacional (nivel post primario). A partir de 1932 vuelve a ser Escuela Normal de Adaptación Regional.	Carmen Salas (1910-1920 y continuó)
Provincia de Jujuy	
1877. Jujuy, varones, se crea como curso normal anexo al Colegio Nacional y después de unos años se cierra. 1887. Jujuy, varones, se funda como Escuela Normal. En 1900 se cierra el curso de magisterio por el decreto de «refundición» con el Colegio Nacional.	Sergio Alvarado (1877-1880). Pablo Arroyo (1887-1900)
1884. Jujuy, mujeres. En 1900 comienza a funcionar con la Escuela de Aplicación de varones de la ex Normal masculina. Luego de hace mixta.	Juana (Jeannette) Stevens (1884-1903). Pablo Arroyo (1903-1909). Augusto E. Talice (1910-1915). Carmen Ávila de Naverán (1915-1920 y continuó)
1921. Humahuaca, mixta de Preceptores, en 1930 se cierra y en 1931 pasa a ser de Enseñanza Vocacional (nivel post primario), en 1933 es de Orientación Rural y en 1935 vuelve a ser Escuela Normal de Adaptación Regional.	Normando Baca Cau (1921 y continuó)

Cuadro 1.2. Escuelas Normales en Tucumán, Salta y Jujuy (1875-1920). Fuente: elaboración propia en base a las *Memorias* del Ministerio de Instrucción Pública y Rodríguez (2020a).

Gran parte del éxito inicial que tuvieron estas normales fue debido a que la mayoría de los estudiantes recibió becas del gobierno nacional, con el compromiso de trabajar como maestros durante unos años. En el contexto de la crisis económica de 1890, se comenzaron a escuchar voces asegurando que los varones becados abandonaban sus estudios antes de recibirse o no ejercían luego la profesión y con ello defraudaban al fisco, por lo que en 1891 el gobierno decidió suprimir las becas para varones en los cursos de magisterio. Esto causó una disminución abrupta de la matrícula y una serie de protestas entre los normalistas. Al poco tiempo las becas fueron repuestas, pero no se actualizaron de acuerdo a la inflación. En este contexto, el ministro Osvaldo Magnasco decidió en 1900 anexar dichos cursos a los colegios nacionales (decreto de «refundición») siendo luego cerrados, al tiempo que las escuelas de aplicación de varones fueron pasadas a las normales femeninas (véase cuadro 1.2). Esta medida causó un enorme perjuicio para los maestros y profesores que se quedaron sin trabajo, por lo que varios fueron designados en las normales femeninas.

Después de esto, los directivos de las normales de mujeres se vieron sobrecargados en su tarea, teniendo que atender, además de la primaria femenina, el nuevo establecimiento de nivel primario masculino. El otro problema fue que los egresados de estas escuelas de aplicación de varones tenían prohibido ingresar al curso de magisterio de las normales de mujeres. Dado que los funcionarios estuvieron siempre interesados en formar varones por las razones que ya mencionamos, entre las décadas de 1910 y 1920 fueron haciendo mixtos estos cursos normales. A partir de esta medida, se fue autorizando que las escuelas primarias se hiciesen mixtas de hecho, anotando a los niños y niñas en un mismo grado.

En 1909, se comenzaron a fundar normales mixtas rurales, de preceptores y subpreceptores en localidades pequeñas, con el objetivo de titular maestros rurales. El plan de estudios estaba acortado a dos años y no tenía materias agrarias, dado que se buscaba que los aspirantes egresaran lo más pronto posible y contribuyeran a erradicar el analfabetismo en esas zonas (Rodríguez 2020a). De este grupo fueron las de Rosario de la Frontera en Salta y de Humahuaca en Jujuy (véase cuadro 1.2). En 1930, estas y ocho normales de preceptores más fueron cerradas, esgrimiendo razones económicas,

pero también porque ese plan de estudios acortado y sin orientación específica, no servía a las necesidades de la campaña. Estos y los demás establecimientos conservaron sus escuelas de aplicación, fueron convertidos en escuelas vocacionales y posprimarias (de orientación rural) hasta que a partir de 1932 se comenzaron a restituir los cursos de magisterio en estas ex normales de preceptores, pero esta vez con planes de cuatro años similares a las normales comunes y con materias agrarias. Estas nuevas normales fueron denominadas de adaptación regional, resultaron 18 en total y estuvieron ubicadas en las mencionadas Humahuaca y Rosario de la Frontera, y en las localidades de San Isidro, Santa María, Olta, Jáchal, Caucete, San Juan, San Francisco del Monte de Oro, Rivadavia, Paso de los Libres, Formosa, Cruz del Eje, Frías, La Banda, Chascomús, Esquel y Zapala (Rodríguez 2020a).

Como mostramos en otros trabajos, en las escuelas normales nacionales nunca hubo distinciones salariales por género y las directoras, directores, regentes, maestros y maestras cobraron siempre lo mismo (Rodríguez 2021b). De acuerdo a un estudio sobre los empleados de la burocracia nacional (Salvatore y Arón, 2021), las estadísticas de 1893 mostraban que el 64.9 % de los salarios medios de los empleados públicos estaba entre \$ 51 y \$ 150, mientras que los empleados con salarios de hasta \$ 50 eran minoría (18 %), así como los de salarios superiores a \$ 150 (17 %). Se deduce de esto que dentro de las normales había una gran dispersión salarial y su personal se ubicaba en los tres sectores: entre los altos estaban los directores y profesores (con tres cátedras) de las Normales que percibían salarios entre \$ 200 y \$ 300, igual que los rectores de los Colegios Nacionales; los maestros se ubicaban entre los sectores medios (\$ 80 y \$ 110), y los ayudantes y el personal de limpieza, entre los más bajos (\$ 40 y \$ 30) (Rodríguez 2022b). Los salarios de los directivos, profesores y maestros nacionales en general, fueron más altos que los estipendios de los maestros empleados por los gobiernos provinciales.

A continuación, presentaremos fragmentos de los informes que debían exponer los directores de las normales y algunos datos sobre sus trayectorias previas. De los reportes, hemos seleccionado las partes que se referían a la cuestión edilicia y presupuestaria; los cambios que se produjeron a lo largo del tiempo; las característi-

cas de los alumnos y sus comunidades; las actividades de ayuda social y cultural que organizaron; la situación en la que estaban las asignaturas «femeninas»; los conflictos sucedidos; y algunas cifras de inscriptos y egresados, entre otras cuestiones.

1.2 Las escuelas normales de la provincia de Tucumán

La Normal de Tucumán se inauguró el 25 de mayo de 1875 con la presencia de las más altas autoridades provinciales, siendo nombrado director el estadounidense John William Stearns, que había arribado al país el año anterior con su esposa e hijos pequeños, contratado para dirigir este establecimiento con un salario de 300 pesos mensuales que resultaba el doble de lo que recibía el rector del Colegio Nacional en ese entonces (150 pesos mensuales).^[3]

En las cartas que escribió a su hermano –citadas en Luiggi (1959)– John relataba que iban a la Normal niños pobres completamente desnudos o apenas vestidos con una camisa andrajosa y que los de clase media no se lavaban ni peinaban e iban con ropas que él consideraba apropiada solo para los mendigos. Para remediar esta situación, el director les prohibió la entrada al establecimiento a los niños que no concurriesen decentemente vestidos, consiguiendo que los padres aceptaran comprarles a sus hijos ropas nuevas. El estadounidense decía estar todo el tiempo con el ánimo agobiado por la barbarie que lo rodeaba, donde solo había pobreza, miseria, lodo y sucias chozas de paja, y las únicas residencias lujosas se encontraban en el centro, alrededor de la plaza. También se quejaba por las enfermedades como el paludismo y la malaria, el calor constante, la presencia de los gauchos, y el estado dudoso en que se vendían la carne, la leche, la manteca, las frutas y verduras (Luiggi 1959).

Junto con Stearns, fueron contratadas las maestras norteamericanas Sara Boyd (regente) y Mary Conway, esta última fue una de las pocas que profesaba la religión católica. Ambas permanecieron menos de un año y nunca más hubo otro docente de esa nacionalidad. Igual que sucedió con su hermano en la Normal de Paraná, John recibió el hostigamiento del clero local, que se oponía a la

[3] *Memoria*, 1874.

presencia de extranjeros de religión protestante al frente de una institución formadora de docentes.

La Normal comenzó con 43 alumnos maestros y 268 niños en la Escuela de Aplicación. El plan de estudios del curso normal duraba dos años porque la idea inicial era que los estudiantes continuaran sus estudios de profesorado en la Normal de Paraná, pero en 1877 esta posibilidad fue descartada y el plan se extendió a tres años, con las siguientes asignaturas:

Primer año: Aritmética. Geografía. Castellano. Caligrafía y dibujo. Canto. Instrucción moral. Ejercicios físicos. *Segundo año:* Aritmética. Geografía. Castellano. Nociones de Física. Nociones de Química. Nociones de Astronomía. Teneduría de libros. Nociones de Historia Natural (Botánica). Pedagogía teórica y observación de los alumnos en la Escuela de Aplicación. Ejercicios físicos. *Tercer año:* Álgebra. Geometría. Instrucción cívica. Nociones de Historia general e Historia Argentina. Nociones de Historia Natural (Zoología y Mineralogía). Nociones de Fisiología e Higiene. Pedagogía y práctica de los alumnos en la Escuela de Aplicación.^[4]

Como puede apreciarse, no había ninguna materia destinada a las mujeres como Economía Doméstica y Labores, por lo que inicialmente se pensó como una Escuela para varones, aunque recibió siempre una minoría de mujeres. En el informe correspondiente al año 1876, el director Stearns mencionaba que gracias a las becas otorgadas por el gobierno nacional, se habían recibido con el plan de dos años nueve maestros, ocho varones y una mujer, cuatro eran de Tucumán y otros oriundos de provincias aledañas: tres de Santiago del Estero, uno de Salta y otro de Catamarca. Habían funcionado también clases para preceptores, esto era, dirigidas a maestros en ejercicio que estaban trabajando en las escuelas primarias provinciales, pero esta experiencia fue suspendida al poco tiempo. La Escuela de Aplicación había tenido una alta demanda y el director aseguraba que había tenido que rechazar a un gran número de aspirantes por falta de aulas y de maestros. Al año siguiente el curso normal tenía 61 alumnos: 37 en primer año, 20 en segundo y cuatro en tercer año, y la escuela primaria recibía a más de 350 niños, la mayor parte concentrada en el primer grado.

[4] *Memoria*, 1877, págs. LXV-LXVIII.

Ni bien se completaron los tres años del contrato, Stearns junto con otros estadounidenses, se volvió a los Estados Unidos.

A principios de 1878 fue designado Paul Groussac al frente de la Normal, recomendado por el entonces presidente Nicolás Avellaneda, oriundo de Tucumán. Groussac había nacido y estudiado en Francia, llegando a Buenos Aires a los dieciocho años en 1866. Fue nombrado profesor en el Colegio Nacional de Buenos Aires (1870), escribió en prestigiosas revistas sobre literatura y poesía y allí conoció a Avellaneda cuando era ministro, quien le ofreció cubrir una vacante en el Colegio Nacional de su ciudad natal. El francés permaneció en Tucumán desde 1871 –trabajó también como inspector– hasta fines de 1883 que retornó a Buenos Aires (Groussac 2001).^[5] En uno de sus reportes –llenos de citas en latín y referencias a la literatura clásica– explicaba que cuando se hizo cargo de la dirección, la Escuela de Aplicación tenía casi exclusivamente alumnos «pobres e ignorantes» igual que la *ragged school* inglesa y la *colored school* americana.^[6] Por fortuna, decía, en los últimos años –1880 y 1881– comenzaron a ingresar una mayoría de niños pertenecientes a las principales familias de la ciudad, lo que hacía urgente ampliar el edificio y aumentar el número de profesores en el nivel medio, dado que solo había cuatro y él mismo, que daban en promedio 18 horas de clase. Explicaba que resultaba difícil encontrar docentes interesados, dada la inestabilidad de los cargos y los bajos salarios. El edificio, seguía, estaba ubicado en una calle céntrica muy ruidosa que afectaba la atención de los niños, además de tener una ventilación defectuosa, pocas aulas y condiciones mínimas de higiene en los baños. En gimnasia, se refería solo a las clases destinadas a los varones: se hacían ejercicios musculares varias veces en el día según el método del profesor belga Doex y ejercicios militares.^[7] El director consideraba que había que fundar establecimientos de enseñanza real y práctica para preparar comerciantes, agriculto-

[5] Durante el período que estuvo en Tucumán, Groussac escribió sobre la provincia distintas notas político- literarias en los periódicos locales y participó del Congreso Pedagógico de 1882 (Groussac 2001). Una de las biografías más completas sobre Groussac está en Bruno (2005).

[6] *Memoria*, 1881, pág. 442.

[7] *Memoria*, 1881.

res e industriales y evitar seguir creando colegios nacionales que formaban médicos y abogados en un número excesivo.^[8]

Durante esos años, los estudiantes habían fundado la Sociedad Unión Instructiva (1877) que cerró al poco tiempo. Luego organizaron, junto con los estudiantes del Colegio Nacional la Sociedad Literaria hasta 1882, y dos revistas *El Estudiante* y *El Iniciador*. En junio de 1882 alumnos y ex alumnos de la Normal crearon la Sociedad Literaria Sarmiento que llegó a funcionar en un local propio y mantenía la única biblioteca pública que existía en la provincia (Vignoli 2015a).^[9]

En octubre de 1883 fue nombrado director Enrique Aymerich, egresado de la Escuela Normal de Paraná.^[10] Aymerich describía que la Escuela recibía 40 becas nacionales, de las cuales 32 se distribuían entre las siguientes provincias, igual que en la Normal de Paraná: Jujuy (4), Santiago del Estero (4), La Rioja (4), Tucumán (3), Salta (3), Catamarca (3), San Juan (3), San Luis (3), Mendoza (3), Córdoba (2) y Nación (8).^[11] La Escuela de Aplicación estaba funcionando con los primeros cuatro grados y se estaban construyendo las aulas para crear quinto y sexto grados. En el curso normal había 58 alumnos en total pero había mucho desgranamiento: en primer año eran 31 y solamente ocho en tercero. De esos ocho, egresaron seis: uno estaba enfermo y el otro rindió el examen de todas las asignaturas y pidió ser eximido del examen de la práctica de la enseñanza porque no era su objetivo dedicarse al magisterio, lo cual fue aceptado en tanto no era un alumno becado.^[12] El director solicitaba renovar el material de enseñanza que estaba desde la fundación de la escuela, lo mismo que los pupitres que resultaban muy incómodos: eran en su mayor parte de un solo asiento sin el respaldo completo, contruidos en cedro por carpinteros de la ciudad. Faltaban armarios, mapas, ilustraciones, bibliotecas, gabinetes de física y de química.

[8] *Ibidem*.

[9] *Memoria*, 1889.

[10] Otros egresados de la Normal de Paraná que trabajaron en la de Tucumán fueron Delfín Jijena, Ramón Aranzadi, Jorge Segovia, Waldino Tolosa y Alejandro Alderete (Rodríguez y Petitti 2021).

[11] *Memoria*, 1884.

[12] *Memoria*, 1884.

Al año siguiente el director hacía mención a los conflictos que se habían suscitado a lo largo de 1884 por las declaraciones de sacerdotes y obispos católicos que acusaban al personal de las escuelas normales de estar impartiendo una enseñanza atea, aunque admitía que en su establecimiento no había sucedido nada grave. Luego advertía que la nación había dispuesto 40 becas nacionales para las provincias, pero que no se habían presentado candidatos en Jujuy, Mendoza, La Rioja y San Juan y esta era una tendencia que se iba repitiendo año a año. El director consideraba que los estudiantes no se mostraban interesados debido al escaso monto de las becas (26 pesos) que hacía imposible que un joven de escasos recursos pudiese pagarse el alquiler y la comida en Tucumán, ciudad que desde hacía cuatro años se había encarecido excesivamente por causa del gran desarrollo industrial y comercial, por lo que creía urgente aumentar el monto de las becas a 35 pesos como mínimo.^[13] A esa altura, ya había 16 profesores dando clases en el curso normal, todos varones, la mayoría recibida en la misma Normal. Seguía sin haber materias «femeninas» y en la Escuela de Aplicación los varones ocupaban los grados de tercero a sexto y las maestras estaban en primero y segundo grado, los más superpoblados.^[14]

En 1886 fue designado director Silvano Bores, quien al año siguiente encabezó una revolución en apoyo del presidente Miguel Juárez Celman, para derrocar al gobernador Juan Posse con ayuda del gerente del Banco Hipotecario, del ejército, parte de la policía de Córdoba y obreros ferroviarios de esa provincia. El motín resultó triunfante, Bores dejó la dirección de la Normal para asumir como ministro y resultó gobernador entre junio y septiembre de 1890 (Vignoli 2015a).

En su reemplazo, el ministro de instrucción pública nombró al oriundo de la provincia, egresado de la Normal de Paraná y vicedirector en ese momento, Ramón V. López. Explicaba que había muchísima demanda de las familias con hijos varones para ingresar a la Escuela de Aplicación debido a que en el Colegio Nacional estaban admitiendo solo a los egresados de esa escuela primaria. El director proponía que el gobierno provincial adecuase de manera

[13] *Ibidem.*

[14] *Ibidem.*

urgente sus planes de estudios a los de nación, para descomprimir la matrícula de nivel primario.^[15] En las fiestas cívicas de 1889 y 1891 los alumnos de la Normal hicieron la parada militar en la plaza pública constituidos en batallón escolar y formaron al lado del «11 de Infantería».

Por otro lado, el director informaba que la supresión de las becas en 1891 había provocado que 18 alumnos –de un total de 43– distinguidos por su inteligencia y aplicación, pero sin recursos pecunarios, se viesan obligados a abandonar sus estudios para buscar otros medios de subsistencia.^[16] El director aseguraba que el mantenimiento de las becas era una condición imprescindible para la existencia misma del curso normal, dado que la mayoría de los jóvenes que cursaba era de «una pobreza franciscana».^[17] Respecto a los egresados, entre 1876 y 1892 hubo 108 varones y 21 mujeres hasta 1889 que se diplomó la última, dado que a partir de 1888 habían pasado todas las jóvenes a cursar en la Normal femenina. Del grupo de las tituladas, Delia Robles Madariaga y Catalina Jiménez fueron directoras de esta Normal de mujeres, mientras que Enriqueta Lucero resultó vicedirectora, y Carmen Robles, Solana Todd, Julia Figueroa, Juana Gancedo, Encarnación Goya y Juana Acosta trabajaron como docentes y Aurora Godoy fue nombrada profesora en la Normal de mujeres de Salta.^[18] De los varones, se destacaban Aníbal Helguera Sánchez, quien era en ese momento inspector nacional de escuelas de Jujuy y Emilio Silvetti, profesor en la Normal de varones de Jujuy (Centanni 2022). Había además un egresado que era inspector nacional (Raúl B. Díaz) y otros ejerciendo en las Normales masculinas de San Juan, La Rioja y San Luis.

De acuerdo a sus autoridades, la Escuela Normal de varones de Tucumán fue la única institución de su tipo donde se sustituyeron las tradicionales clases de Gimnasia y Ejercicios Militares por las de Juegos Atlético. En 1892 se fundó el Club Atlético Normal, donde se hacían rescates (a peso vivo y a peso muerto), carreras (hándicap

[15] *Memoria*, 1889.

[16] *Memoria*, 1892.

[17] *Memoria*, 1892, pág. 58o.

[18] *Memoria*, 1893.

y scratch), saltos (en longitud, en altura y con aparatos), luchas gimnásticas, fútbol (por asociación) y cricket^[19] y a principios del siglo XX se organizaron los primeros torneos de fútbol (Vignoli 2015a). En 1900, como ya dijimos, el curso normal masculino cerró y sus alumnos siguieron cursando en el Colegio Nacional, hasta que dicho curso se clausuró definitivamente.

Hemos visto que la segunda Escuela Normal de la ciudad fue para mujeres, se abrió a mediados de 1888 bajo la dirección Delia Robles Madariaga, egresada de la Normal de varones, quien era hasta ese momento vicedirectora de la Normal femenina de Salta. Las 92 alumnas que estaban cursando en la Normal de varones fueron trasladadas a esta institución y año a año la cantidad de aspirantes a ingresar aumentaba, no pudiendo responder a la alta demanda debido a la falta de bancos y maestras. En 1890 asumió la dirección Catalina Jiménez de Ayala, recibida también de la Normal masculina, como vimos. En sus reportes elogiaba en particular a la profesora de Economía Doméstica y Labores, Carmen Z. de Falcucci, quien ofrecía todos los años exposiciones de bordados y costuras confeccionados por las alumnas, que recibían los elogios de toda la comunidad. Entre las primeras egresadas estaba Margarita Todd, que tuvo una trayectoria destacada (Vignoli 2015b).

La directora, además de insistir en la necesidad de ampliar el edificio, advertía que faltaban útiles, mapas, aparatos de física y química. En 1894 las señoras de la Sociedad de Beneficencia organizaron en la sede de la Normal una exposición de dibujos y pinturas para recolectar dinero, de la cual participó la reconocida artista Lola Mora (Vignoli 2015a).^[20] En 1900, como dijimos, la Escuela de Aplicación de la Normal de varones pasó a esta Normal, debido al cierre del curso normal masculino. Por un breve tiempo Ayala estuvo de licencia y la reemplazó Enriqueta Lucero, la vicedirectora. En 1918 por pedido de Ayala, la Normal pasó a ser de profesoras, es decir, las maestras tenían la posibilidad de cursar dos años más y recibirse de profesoras en ciencias y letras. Debido a la baja ma-

[19] *Ibidem.*

[20] En 1898 el gobierno provincial abrió un Jardín de Infantes con la maestra Justa Gómez de Belfiori como directora (Rodríguez 2020b). Es por esta razón que en la Normal de mujeres no se inauguró un Jardín durante este período, como sí ocurrió en las normales de Salta y Jujuy.

trícula y por razones presupuestarias, dicho curso se clausuró en 1931 y volvió a formar solamente maestras.

La tercera fue inaugurada a fines de 1907 como Escuela Normal mixta de Monteros, bajo la dirección de José María Monzón, egresado de la Normal de Paraná. Uno de los impulsores de esta apertura fueron los integrantes del Círculo de Magisterio de la provincia, donde participaba la maestra Todd (Vignoli 2017). De acuerdo a Monzón, la Escuela tuvo una alta demanda desde el principio porque había logrado captar la matrícula de todo el sur de la provincia, de Santiago del Estero y de los departamentos orientales de Catamarca. Reproduciendo ciertas preocupaciones de los varones normalistas de Paraná y de otros (Rodríguez 2021b), el director consideraba un problema que el número de niños disminuyese tan acentuadamente a partir del cuarto grado y que en el magisterio prácticamente fuesen todas mujeres, a pesar de ser un establecimiento mixto.^[21] Era indiscutible, afirmaba, que la educación de los jóvenes se resentía al estar a cargo de la mujer, porque a ellas les faltaba energía, solidez e intensidad en la enseñanza que solamente el hombre podía darle. Era necesario, pues, que el Estado aumentara sustancialmente las remuneraciones de los maestros de primaria para evitar su alejamiento. Como positivo, Monzón reportaba que se había fundado un club de tenis y se organizó un gran gimnasio donde se practicaba gimnasia escolar sueca, tenis, croquet, cricket, fútbol, patín y ciclismo. Se había creado un centro literario y el profesor de música fundó una orquesta de instrumentos de cuerda donde los alumnos ejecutaban mandolines, mandolas, violines, piano, violoncelos y guitarras.^[22]

1.3 Las escuelas normales de la provincia de Salta

A principios de 1882 abrió sus puertas la Normal de mujeres de Salta y se designó directora a María del Pilar Sarriera –desconocemos dónde se graduó, creemos que obtuvo su diploma por medio de un examen de competencia– destinándose 10 becas a casi la mitad del valor del monto que recibían los varones: 14

[21] *Memoria*, 1912.

[22] *Ibidem*.

pesos mensuales cada una.^[23] La ciudad de Salta, afirmaba la directora, no era como la Capital Federal y por ello se hacía todo «con más lentitud» y se requería «más paciencia, más labor, tanto de parte del maestro como del alumno».^[24] Relataba que durante el año escolar de 1884 la asistencia fue buena hasta mediados de septiembre en que algunas niñas dejaron de concurrir a la escuela por la prohibición del señor obispo de Salta. La directora se estaba refiriendo a cuando el obispo Buenaventura Risso Patrón y otros clérigos conminaron a los padres a retirar a sus hijas de las Normales debido a que no tenían incluidas en sus planes de estudio la enseñanza religiosa (Campobassi 1961). Sarriera continuaba explicando que, cuando la pastoral fue leída en los templos, la alarma cundió por la ciudad, los padres que no deseaban privar a sus hijos de la educación conveniente, se veían en el caso de contrariar las disposiciones de la Iglesia y los que preferían estar con esta, sentían que faltaban a los deberes impuestos por la naturaleza y la sociedad. Felizmente, concluía, fueron más los primeros que los últimos y la Normal no dejó de funcionar un solo día. Pasados cuatro o cinco días volvieron a ocupar sus puestos en las aulas muchas de las niñas que en los primeros días de la publicación de la pastoral se habían retirado, «solo 20 alumnas de la Escuela de Aplicación han sido víctimas del temor de sus padres, que no han permitido que sus hijas continúen en la Normal porque el gobierno la había declarado laica».^[25] El ministro de nación le pidió a la directora que hiciera saber a los padres de las alumnas que habían abandonado, que debían devolver el monto de las becas cobradas, de lo contrario se iniciarían acciones legales.

En relación con las egresadas, de acuerdo a Maciel y Guantay (2021), las primeras pertenecieron a los sectores medios y altos de la sociedad. A propósito de esto, la directora denunciaba que hubo becas nacionales que se otorgaron a niñas de buenas familias gracias a los contactos de sus padres influyentes, dejando sin el beneficio a otras que verdaderamente lo necesitaban.^[26] Avanzados

[23] *Memoria*, 1881.

[24] *Memoria*, 1885, pág. 926.

[25] *Memoria*, 1885, pág. 927.

[26] *Memoria*, 1887.

los años, se fueron incorporando para dar clases, igual que en el resto de las Normales, las tituladas de la misma Escuela.

El sub inspector Eleodoro Suárez hizo una visita a la Normal y presentó un reporte muy crítico a la gestión de Sarriera, donde afirmaba que de las 20 alumnas del curso normal, ni una sola había hecho los seis grados de la Escuela de Aplicación, esto hacía que tanto las egresadas como las estudiantes tuviesen muy mal nivel. Así también, apuntaba que varias maestras de la primaria carecían de diploma, no había libro de matrícula ni registros diarios de asistencia.^[27] Debido a este informe desfavorable, Sarriera fue separada del cargo el 15 de agosto de 1887 y fue reemplazada por María López Gascón, una de las primeras egresadas de la Normal n.º 1 de Profesoras de la ciudad de Buenos Aires. Gascón le dio la razón en todo al inspector y pidió que se separaran de sus cargos a un profesor del nivel medio, a la regente y a las maestras de primero, cuarto, quinto y sexto grado.^[28] La directora se quejaba porque la matrícula en el curso de magisterio no crecía debido a que persistía en la mayoría de las familias salteñas la creencia que en la Normal se conspiraba contra sus creencias católicas y preferían enviar a sus hijas a establecimientos particulares que tenían incluidos la enseñanza religiosa.^[29]

En abril de 1891 asumió como directora Corina Echenique, aunque López Gascón continuó trabajando en la Normal. Igual que su antecesora, se recibió en la Normal n.º 1 de Profesoras de la ciudad de Buenos Aires y había sido directora de la Normal de mujeres de Corrientes. Informaba que en sexto grado estaban inscriptas seis alumnas y en el curso normal eran ocho en primer año, siete en segundo y dos en tercer año.^[30] Echenique mencionaba que estaba muy sorprendida al notar un número de alumnas tan reducido y esto se debía, por un lado, a las malas condiciones del local y por el otro, a que había tres establecimientos con internado dirigidos por las Hermanas de la Caridad que gozaban de las simpatías generales por estar conducidos por el clero y, a diferencia de la

[27] *Memoria*, 1888.

[28] *Ibidem*.

[29] *Memoria*, 1889.

[30] *Memoria*, 1892.

Normal, tenían espléndidos y amplios edificios.^[31] Respecto al local, Echenique enumeraba una serie de arreglos que había mandado a hacer, así como reparaciones múltiples a los bancos y al material de enseñanza. Luego mostraba en un cuadro que el número de inscriptas bajaba todos los años: de 35 que habían sido en el curso normal de 1883, eran 17 en 1891, igual que en la Escuela de Aplicación, que pasaron de 242 a 187 niñas matriculadas.^[32]

Al año siguiente Echenique fue designada directora de la Normal de mujeres de Santiago del Estero y estuvo en su lugar en forma interina López Gascón, quien advertía que el primer año del curso normal debió suspenderse por falta de estudiantes. En 1896 asumió como director Isauro Robles Madariaga, egresado de la Normal de varones de Catamarca, que en ese momento estaba dando clases en la primaria de la Normal de varones de Salta. Explicaba que había recibido la Escuela en un «estado de desquicio y desorganización» pero que, desde su llegada, todo había ido mejorando.^[33] Para esa época, el curso normal había incrementado su matrícula en 44 alumnas y en la Escuela de Aplicación eran 302. Debido al incremento de la inscriptas, la Escuela estaba funcionando en dos casas particulares completamente inadecuadas, por lo que resultaba urgente la construcción de un edificio propio. Faltaban además, todo tipo de mobiliario y materiales. En el año 1900, producto del cierre del curso normal masculino, la Escuela pasó a funcionar con la Escuela de Aplicación de varones.

Robles Madariaga indicaba que con el fin de darle a la asignatura Economía Doméstica el aspecto práctico, habían iniciado ese año las clases de cocina para las alumnas de tercer año y que él había impartido una serie de conferencias sobre fotografía, logrando que las estudiantes sacaran diversas fotos del establecimiento y entre sus compañeras, con muy buenos resultados.^[34] En 1901 se inauguró el Jardín de Infantes a cargo de la directora Lila Junor y en 1905 comenzó la construcción del edificio propio que se inauguró en 1909.

[31] *Ibidem.*

[32] *Ibidem.*

[33] *Memoria*, 1899, pág. 604.

[34] *Memoria*, 1901.

Ese mismo año, 1909, Robles Madariaga fue trasladado a dirigir la Normal mixta de Bahía Blanca y fue designado Florentino M. Serrey. No tenemos mayores datos sobre su trayectoria pero creemos que era egresado del Colegio Nacional de Salta, igual que su hermano Carlos. En esos años trabajaba como profesor de Álgebra del Colegio y había estado al frente del Consejo General de Educación provincial. En 1916, informaba Serrey, hubo 988 alumnos en total: 199 alumnas en el curso normal, 649 en la Escuela de Aplicación y 398 en el Jardín de Infantes.^[35] En 1917 ejerció como director por un breve lapso el profesor de la casa, José Eustaquio Alderete, egresado de la Normal de varones de Tucumán, quien afirmaba que en esos años aspiraban a ingresar a la Normal la «gente de la primera sociedad, las hijas de las familias más distinguidas» que ya no buscaban, como en el pasado, hacer estudios en colegios particulares religiosos. La carrera de magisterio era ahora la preferida por la mujer de todas las clases sociales, aseguraba, dado que era una garantía y les aseguraba una vida librada de la miseria y contra las tentaciones mundanas.^[36]

En 1918 fue nombrada directora María Ernestina Gutiérrez, recibida de la Normal n.º 1 de Profesoras de la ciudad de Buenos Aires. Elogiaba el nuevo edificio, construido especialmente para la Escuela, que ocupaba una manzana de terreno, era amplio, cómodo y adecuado, las aulas estaba bien ventiladas y con suficiente luz, aunque faltaban algunas importantes terminaciones. Gracias al nuevo local, la matrícula había ascendido a 1.184 alumnos.^[37]

La segunda Escuela Normal era para varones, se inauguró en 1888 en la ciudad capital con el profesor Francisco Alsina al frente, egresado de la Normal de Paraná. En los inicios hubo varios titulados que optaron por continuar sus estudios en Paraná para recibirse de profesores normales (dos años más) con becas del gobierno nacional.^[38] Igual que en las demás Normales masculinas, como ya mencionamos, la supresión de las becas en 1891 provocó

[35] *Memoria*, 1917.

[36] *Ibidem*.

[37] *Memoria*, 1920.

[38] Otros egresados de la Normal de Paraná que estuvieron trabajando en esta Escuela fueron: Ricardo Orihuela, Francisco Núñez, Alejandro Alderete, Alcides G. Juárez, Josué Gorriti, Francisco López Pereyra, Jorge V.

la disminución abrupta de la matrícula y la restitución posterior, pero sin actualización del monto, no logró revertir la situación. Con solo cuatro alumnos en tercer año, el director debió cerrar ese curso por causa de un decreto que establecía como mínimo cinco estudiantes.^[39] Era cosa sabida, seguía el director, que solo se dedicaban al magisterio los jóvenes pobres y casi todos tuvieron que abandonar por falta de auxilio pecuniario. Las familias que tenían ciertas posibilidades retiraban a sus hijos del cuarto grado de la Escuela de Aplicación y los anotaban para rendir el examen de ingreso al Colegio Nacional, que les garantizaba un mejor porvenir al habilitarles el ingreso a la universidad y el estudio de profesiones liberales. Alsina proponía juntar esta Normal con la de mujeres y hacerla mixta, con la consiguiente economía al erario nacional, aunque reconocía que esto suponía «un grado de cultura social que dudo hayamos alcanzado por el momento en esta localidad».^[40]

La tercera Escuela Normal de la provincia se inauguró en la localidad de Rosario de la Frontera el 11 de abril de 1910 como Normal mixta de Preceptores, bajo la dirección de la tucumana Carmen Salas, recibida en la Normal de mujeres de su ciudad natal, permaneciendo en el cargo más de 36 años.^[41] Unos años después, la inscripción ascendía a 320 alumnos en la Escuela de Aplicación y 44 en el curso normal.^[42] En general, la asistencia era buena pero se afectaba todos los años por los casos de paludismo y malaria que se agravaban por la falta de un médico.^[43] El edificio estaba en pésimas condiciones y le faltaba todo tipo de materiales de enseñanza. A pesar de las dificultades, la directora promovió el funcionamiento de una escuela nocturna para adultos, organizaba grandes fiestas escolares que se habían transformado en puntos de preferencia de las familias y del pueblo todo, convocaba a conferen-

Gutiérrez, Isaac Forcada, Belisario J. Flores y Héctor González (Rodríguez y Petitti 2021).

[39] *Memoria*, 1893.

[40] *Memoria*, 1899, pág. 409.

[41] <http://www.carlosjesusmaita.blogspot.com.ar/#!http://carlosjesusmaita.blogspot.com/2011/08/biografia-de-carmen-salas-primer.html> [consultado el 4 de abril de 2019].

[42] *Memoria*, 1918.

[43] *Ibidem*.

cias a fin de promover la cultura del pueblo que se amenizaban con números de música, canto y recitados. Respecto a las egresadas, todas mujeres, mencionaba que iban a trabajar a pueblos alejados de la campaña en duras condiciones, había quienes prestaban servicios en escuelas nacionales distantes cuatro días de caballo de la estación del ferrocarril y otras que solo recibían correspondencia una vez por mes.^[44] Como ya mencionamos, esta y otras normales fueron clausuradas en 1930, reconvertidas y reabiertas a los pocos años.

1.4 Las escuelas normales en la provincia de Jujuy

En 1877 se estableció un curso normal masculino anexo al Colegio Nacional de Jujuy –igual que en Corrientes, San Luis y Santiago del Estero– con Sergio Alvarado como director, egresado de la Normal de Paraná,^[45] pero funcionó durante unos años y fue cerrado. El 25 de abril de 1887 fue inaugurada la Escuela Normal de varones en un edificio propio y su director fue Pablo Arroyo, también egresado de Paraná.^[46] Como era habitual, el primer local era alquilado y necesitaba múltiples refacciones, por lo que el director pedía que se mudaran al edificio del Colegio Nacional, que era mucho más amplio y sus estudiantes, a la casa de la Normal, dado que el Colegio solo tenía 24 alumnos en total. Se quejaba porque los profesores y maestros, casi todos varones, tenían otros empleos, por lo que llegaban tarde o se ausentaban con frecuencia (Centanni 2020). Advertía que las epidemias como las de cólera perjudicaban todos los años la buena marcha de la Escuela. También se lamentaba por la mala preparación de los alumnos que querían ingresar a primer año del curso normal y del éxodo que se producía en tercero y cuarto grado porque las familias retiraban a sus hijos para anotarlos en el Colegio Nacional.

[44] *Memoria*, 1919.

[45] *Memoria*, 1877.

[46] Otros egresados de Paraná que estuvieron trabajando en la Normal de Jujuy fueron: Javier Acuña, José E. Basualdo, José S. Cuñado, José Montero, Torcuato María Naverán, Pastor Gorostiaga, Bernardo García, Octavio Martiarena, Justo Inchausty y Gregorio Cárdenas (Rodríguez y Petitti 2021).

La Escuela tenía 30 becados que recibían 20 pesos mensuales, pero, debido a la supresión de las becas y que la mayoría de los jóvenes era de escasísimos recursos, se había producido ese año una deserción alarmante.^[47] Otro hecho que contribuía a la disminución de la matrícula era que los alumnos más humildes que finalizaban el primer año de magisterio abandonaban la carrera para emplearse en las escuelas primarias de la ciudad. Sin dudas, concluía el director, era la pobreza lo que les impedía continuar, dado que con lo exiguo de la beca nacional –20\$– ningún joven podía costearse casa, vestidos, alimentación y satisfacer las exigencias escolares.^[48]

En 1899 el director elogiaba el decreto que perseguía el propósito de que el personal directivo y docente de los establecimientos de nivel secundario, normal y especial se consagrara principalmente a la enseñanza. De acuerdo a la norma, se resolvió prohibir al personal ejercer funciones oficiales, rentadas o gratuitas, permanentes o transitorias en los poderes públicos de provincias o municipalidades y la posibilidad de acumular hasta cuatro cátedras en cada uno de los establecimientos. La medida provocó una serie de renunciaciones entre los docentes varones de todo el país y en la Normal jujeña en particular (Centanni 2022).^[49] Igual que en Tucumán y Salta, el curso normal de varones fue cerrado en 1900 y la Escuela de Aplicación se anexó a la Normal femenina.

La segunda Escuela Normal de la ciudad fue la de mujeres, que abrió sus puertas en abril de 1884, bajo la dirección de Juana (Jeanette) Stevens. Juana decía que había venido a la Argentina porque deseaba vivir en un país católico, religión que había adoptado a los 29 años (Luiggi 1959). En uno de sus primeros informes, planteaba que el edificio estaba en muy malas condiciones y pedía que las becas se repartiesen entre las niñas de los pueblos rurales, tal cual indicaba la normativa, porque las estaban recibiendo niñas de clase alta que no las necesitaban como aquellas (Yépez 2003).^[50] En la Escuela de Aplicación la directora había sumado más grados –sin

[47] *Memoria*, 1893.

[48] *Memoria*, 1899.

[49] *Memoria*, 1899.

[50] *Memoria*, 1887.

consultar al ministro— porque había niñas que ingresaban a primero a los 5 años de edad y egresaban antes de la edad reglamentaria para pasar al magisterio, que era de 14 años. Solicitaba un aumento de sueldo a las maestras que estaban lejos de sus familias y trabajaban con mucha abnegación, sin más recursos que sus estipendios. En esta Normal se abrió el primer Jardín de Infantes normalista de esta zona del Noroeste (1898) con las directoras Pía Doménico primero y Hortensia Galiano después (Rodríguez 2020b).

Al contrario de lo que sucedió en Salta, el establecimiento tuvo desde los inicios una gran aceptación entre las familias jujeñas, entre otras cosas, porque todos los días Stevens reunía en el patio a sus alumnas cinco minutos previos a la entrada y las instruía en el credo católico. En 1890 solicitó autorización y se la dieron, para implementar la enseñanza religiosa en la Normal, al tiempo que colgó cuadros religiosos en el interior del edificio y un Sagrado Corazón directamente sobre la puerta de la entrada principal (Luiggi 1959). Por otra parte, la directora logró que los padres de las clases altas dejaran de enviar a sus hijas acompañadas por una criada que les llevaba los libros, explicándoles que serían futuras maestras y era ridículo pensar que una sirvienta las ayudaría luego en su trabajo. Los sábados a la tarde la directora llevaba a sus alumnas a realizar largas caminatas para observar pájaros, árboles, flores y formaciones rocosas (Luiggi 1959).

En 1903 el inspector Leopoldo Lugones, en una visita al establecimiento, le advirtió a Stevens que estaba prohibido por ley exhibir imágenes religiosas e impartir enseñanza de esa orientación dentro del horario escolar. A causa de este episodio, la directora decidió renunciar y en el informe de ese año, su reemplazante anunciaba que Stevens se encontraba en muy mal estado de salud (Yépez 2003).^[51] Juana se quedó a vivir en un convento de la ciudad.

Fue reemplazada por el ex director Pablo Arroyo, quien hablaba de las malas condiciones edilicias y sobre todo de la casa donde funcionaba la Escuela de Aplicación de los varones, que estaba en pésimo estado. Era necesario alquilar un tercer local para alojar al Jardín de Infantes y a algunos grados de la Escuela de Aplicación de niñas, reclamo que fue atendido.

[51] *Memoria*, 1903.

Arroyo se jubiló y en abril de 1910 fue designado Augusto E. Talice quien ocupó también un cargo como vocal del Consejo General de Educación (Centanni 2020). Titulado en la Normal de Mercedes (provincia de Buenos Aires), dio clases en distintas Normales de esa provincia (Azul y Mercedes) y fue vicedirector en Chivilcoy (Buenos Aires). Mencionaba que la escuela estaba funcionando en cuatro locales separados por dos, tres y cuatro cuadras y que esto traía aparejados serios inconvenientes para la buena marcha y regular funcionamiento de la institución, con la constante peregrinación de unos y otros de un local a otro.^[52] Sobre el personal, siete eran varones y 31 mujeres y esta preponderancia se debía, acotaba, a que había muy pocos hombres en la ciudad con título profesional, sumado a que los varones de la Escuela de Aplicación no tenían acceso al curso normal. El director creía que era momento de hacer mixto el curso de magisterio, principalmente porque la eficacia de los varones era superior al de las mujeres por múltiples razones, «especialmente en lo que se refiere a la formación del carácter de los futuros ciudadanos», además que se cubrirían los cargos en las escuelas de campaña que estaban en manos de personas «casi analfabetas e inmorales».^[53] Se quejaba porque tenía profesores varones que habían ingresado a trabajar gracias a contactos con políticos y no teniendo en cuenta las sugerencias del director. Esto daba, remarcaba, resultados funestos para la marcha de la Normal. Además, el material era deficiente y no había sido renovado desde la fundación hacía 27 años. De todos modos, admitía, la Escuela Normal era la institución más querida por la sociedad jujeña.

Esta Normal se hizo mixta en 1914 y a fines del año 1915 asumió Carmen Ávila E. de Naverán, titulada de maestra en esa misma Escuela y de profesora en la Normal n.º 1 de Profesoras de la ciudad de Buenos Aires. Relataba que era la primera vez que se había inscripto tal cantidad de alumnos en primer año: un total de 28 de los cuales 25 eran mujeres y 3 varones. La directora se mostraba en desacuerdo con la eliminación que había hecho el ministro de las becas para todos los alumnos de magisterio en 1916, porque esto perjudicaba grandemente a casi todos los alumnos y alumnas,

[52] *Memoria*, 1910.

[53] *Ibidem*, pág. 237.

dado que en general eran pobres, muchos estaban afectados de paludismo desde que nacían y sus padres tenían serios problemas de alcoholismo. Entre las acciones educativas que emprendió con el objeto de afianzar la educación moral de los niños, estuvo la visita que hicieron a la primera directora, Juana Stevens, entre otras actividades.^[54] El edificio continuaba siendo ruinoso, agravado por el paso del tiempo.^[55]

Con respecto a la tercera Escuela Normal de la provincia, el 7 de abril de 1921 se inauguró la Normal de Preceptores de Humahuaca bajo la dirección de Normando Baca Cau, egresado de la Normal de varones de Catamarca y de profesor de Letras en la Normal de Paraná. Había dado clases en la Normal Rural provincial Alberdi en Entre Ríos (Paleari 1992). Hemos indicado que esta Normal fue parte de un conjunto de Escuelas destinadas a formar a maestros rurales, junto con la de Rosario de la Frontera (Rodríguez 2020a).

El director afirmaba que en la Escuela de Aplicación la mayoría de los maestros carecía de título y si se contaba «el factor étnico y el abandono o la negligencia de los padres de familia en la educación de sus hijos» resultaba imperioso que los ministros designaran maestros titulados jóvenes, entusiastas y competentes.^[56] Avanzados los años, la situación comenzó a mejorar con la organización de reuniones periódicas, la constitución de centros deportivos y la vinculación con instituciones culturales, entre otras actividades, mediante las cuales había logrado establecer una «corriente de simpatía hacia la Escuela».^[57] De todos modos, en 1930 el gobierno de facto decidió suprimir el curso de magisterio y unos años después lo volvió a abrir (véase cuadro 1.2).

1.5 Reflexiones finales

En este capítulo estudiamos cómo se ocurrieron las sucesivas fundaciones de las primeras escuelas normales en las provincias de Tucumán, Salta y Jujuy entre 1875 y 1920, planteando cuatro hipótesis vinculadas a la feminización del magisterio, la situación de

[54] *Memoria*, 1917.

[55] *Memoria*, 1918.

[56] *Memoria*, 1923, pág. 163.

[57] *Memoria*, 1925, pág. 128.

sus estudiantes y egresados, la cuestión religiosa y sus directores. Acerca del proceso de feminización del magisterio en estas tres jurisdicciones, observamos que fue producto, tanto de los discursos como de las medidas que se fueron tomando. Las primeras Normales de esta zona fueron de varones: la de Tucumán (1875) –que recibió desde los inicios una minoría de mujeres– y la de Jujuy (1877) que funcionó por unos años como curso anexo. Luego se fundaron normales de mujeres en las ciudades de Salta (1882), Jujuy (1884) y Tucumán (1888) y normales de varones en Jujuy (1887) y Salta (1888). Hemos mostrado que los funcionarios, al tiempo que alentaban a las mujeres a ingresar a la carrera de magisterio en virtud de sus cualidades «naturales», creían necesario que hubiese varones en la profesión para ocuparse de los grados superiores y en puestos para los que ellas supuestamente no estaban capacitadas. Sin embargo, los ministros decidieron no aumentar el monto de las becas que se les asignaban a los varones, luego las suprimieron, posteriormente las restituyeron y finalmente cerraron los tres cursos de magisterio masculinos que existían en la región. El resultado fue que directores y profesores se quedaron sin trabajo y los aspirantes al magisterio, sin posibilidades de estudiar. Las escuelas de aplicación de varones tuvieron mejor destino porque fueron anexadas a las normales femeninas, pero durante un tiempo se les prohibió a los egresados de sexto grado inscribirse en los cursos normales para mujeres, hasta que los ministros fueron declarándolos mixtos. Asimismo, reforzando los estereotipos de género, solamente en las normales de mujeres se fundaron los dos únicos jardines de infantes (Jujuy y Salta) de esta zona del Noroeste. Por otra parte, ilustramos que las normales que nacieron mixtas se crearon en el siglo XX en localidades medianas y pequeñas como Monteros (1907), Rosario de la Frontera (1910) y Humahuaca (1921), aunque tuvieron casi siempre una mayoría de mujeres en el curso normal. Estas dos últimas estaban ubicadas en Salta y Jujuy y, a diferencia de la de Monteros, estaban destinadas a formar maestros para las escuelas rurales con planes acortados, pero tuvieron un destino errático dado que fueron cerradas y luego reabiertas, conformando un subsistema algo devaluado dentro del normalismo. Dada las características de esta zona, es interesante preguntarse los motivos

por los cuales en Tucumán no se creó una Normal para titular maestros rurales.

Respecto a sus estudiantes y egresados, hemos visto que los directores de las tres Normales masculinas coincidían en que prácticamente todos los alumnos eran jóvenes pobres que necesitaban algún apoyo económico para seguir estudiando una carrera que les permitiera una rápida salida laboral, a diferencia de otros varones que podían continuar en el Colegio Nacional y luego ir a la universidad. Lo cierto fue que una vez egresados de maestros, a estos jóvenes de las clases bajas se les abrieron muchas oportunidades para ascender relativamente rápido en la profesión como directores de una escuela primaria, regentes o directores de las Normales, incluso algunos se dedicaron a la política y fueron legisladores y gobernadores. Las normales de mujeres eran frecuentadas por jóvenes de distintas clases sociales. Esto fue así porque se consideraba que el magisterio era una carrera «decente» y debido a que en este período los ministros evitaron abrir otro tipo de establecimientos de enseñanza media para ellas, igual que ocurrió en otras partes del país (Rodríguez 2021a). En un contexto de elevado analfabetismo femenino en esta zona del Noroeste, a una parte de estas primeras egresadas se les presentó la posibilidad inédita de acceder a un empleo reconocido socialmente como maestras, regentes, profesoras, vicedirectoras y directoras de las normales, recibiendo salarios nacionales iguales a los hombres que las ubicaban en las clases medias y altas, muchas veces viviendo alejadas de sus padres en otras ciudades. Cabe añadir que algunas de estas normalistas participaron activamente en los movimientos de mujeres y estuvieron, por ejemplo, en el Primer Congreso Femenino Internacional realizado en 1910 en la ciudad de Buenos Aires.

En referencia a la cuestión religiosa, en casi todas las Normales ubicadas en las tres capitales, los directores se referían a los problemas con las autoridades católicas, cuyas diatribas en contra del director en Tucumán porque era protestante y por el plan de estudios que carecía de religión influían en el ánimo de las familias, mayormente católicas. En la Normal de mujeres de Salta la situación fue particularmente grave, en tanto un grupo de padres decidió retirar a sus hijas del establecimiento o directamente enviarlas a instituciones privadas católicas, al tiempo que la ins-

cripción no solo no crecía sino que disminuía año a año. Debido a este clima hostil, se designó una sola directora estadounidense más en Jujuy porque era católica, que además obtuvo permiso para impartir religión en el establecimiento.

En relación con los directores, vimos que hubo 24 en total, 14 varones y 10 mujeres, lo que daba cuenta que los funcionarios –en una época donde eran cada vez menos los varones estudiantes y egresados de magisterio– seguían una regla de género no escrita que establecía que las normales de varones solo podían estar dirigidas por hombres y las de mujeres, por varones y mujeres, estando sobrerrepresentados en los cargos directivos. Del grupo de los varones, la mayoría se había recibido de profesor en la Normal de Paraná, que era el establecimiento más importante de la época. Del lado de las directoras, observamos que en la Normal femenina de Tucumán se dio la particularidad que todas las directoras fueron mujeres egresadas de la Normal masculina, que era más antigua. En cambio, la Normal de mujeres de Salta, que fue anterior a la de varones, tuvo tres directoras tituladas por fuera de la provincia, provenientes de la Normal n.º 1 de Profesoras de Buenos Aires, la institución femenina más prestigiosa del país en esos años (Rodríguez 2021a). Hubo, en comparación con otras regiones, una cantidad menor de directores extranjeros, por las razones ya expuestas: en la Normal de varones de Tucumán estuvieron el director estadounidense y uno francés, y una estadounidense en la Normal de mujeres de Jujuy. Acerca de los informes que debían escribir anualmente estos directores, identificamos que casi todos planteaban que si hubiesen tenido edificios más amplios y en mejores condiciones, con mobiliario y materiales suficientes, la matrícula podría haber sido muy alta evitando así dejar a una gran cantidad de aspirantes sin poder estudiar. También mencionaban con recurrencia los problemas de las enfermedades como el cólera, el paludismo y la malaria. A pesar de todas las dificultades, los directores admitían haber desplegado una intensa tarea cultural y educativa y en las normales de varones, una importante promoción de actividades gimnásticas y deportivas.

Referencias

ALLIAUD, ANDREA

- 2007 *Los maestros y su historia. Los orígenes del magisterio argentino*, Buenos Aires: Granica, referencia citada en página 2.

ASSAF, SOÑA

- 2000 *La Escuela Normal de Tucumán. Reseña histórica*, San Miguel de Tucumán: Editorial Top Graph, referencia citada en página 2.

BEN ALTABEF, NORMA

- 2018 (coord.), *La conformación del sistema educativo en Tucumán*, San Miguel de Tucumán: Ediciones Imago Mundi, referencia citada en página 2.

BRUNO, PAULA

- 2005 *Paul Groussac. Un estratega intelectual*, Buenos Aires: FCE, referencia citada en página 11.

CALDO, PAULA

- 2018 «Tizas y apuntes: costumbres en común. Maestras, libros y prácticas de enseñanza en la Argentina de 1930», en *Intelectuales de la educación y el Estado: maestros, médicos y arquitectos*, comp. por Flavia Fiorucci y Laura Graciela Rodríguez, Buenos Aires: Universidad Nacional de Quilmes, págs. 115-140, referencia citada en página 2.

CAMMAROTA, ADRIÁN

- 2021 *Malas maestras: educación, género y conflicto en el sistema escolar argentino*, Buenos Aires: Grupo Editor Universitario, referencia citada en página 2.

CAMPOBASSI, JOSÉ

- 1961 *Sarmiento: sus ideas sobre religión, educación y laicismo: respuesta a un libro antisarmientista*, Buenos Aires: Liga Argentina de Cultura Laica, referencia citada en página 17.

CENTANNI, ANTONELA

- 2020 *La conformación y configuración de la burocracia educativa y la profesionalización del magisterio en la provincia de Jujuy (1840-1920)*, Tesis de Doctorado, Buenos Aires: Universidad Nacional de La Plata, referencia citada en páginas 2, 4, 22, 25.
- 2022 «Presidentes y vocales del Consejo General de Educación de Jujuy (1883-1920): análisis de sus trayectorias», en *Revista IRICE*, n.º 43, págs. 93-111, referencia citada en páginas 2, 14, 23.

COHEN IMACH, VICTORIA

- 2003 «Epístolas en busca de un lugar. Las maestras del Colegio de Educandas de Salta en el proceso secularizador (segunda mitad del siglo XIX)», en *Andes*, n.º 14, págs. 1-25, referencia citada en página 4.

FIORUCCI, FLAVIA

- 2016 «País afeminado, proletariado feminista. Mujeres inmorales e incapaces: la feminización del magisterio en disputa, 1900-1920», en *Anuario de Historia de la Educación*, n.º 2, págs. 120-137, referencia citada en página 2.

GROUSSAC, PAUL

- 2001 *Los que pasaban*, Buenos Aires: Taurus, referencia citada en página 11.

LIONETTI, LUCÍA

- 2018 «Revisitando la tradición normalista. Diálogos entre el peso de la formación y la perspectiva de género», en *Profesionales e intelectuales de Estado. Análisis de perfiles y trayectorias en la salud pública, la educación y las fuerzas armadas*, ed. por Laura Graciela Rodríguez y Germán Soprano, Rosario: Prohistoria, págs. 69-94, referencia citada en página 2.

LUIGGI, ALICE HOUSTON

- 1959 *Sesenta y cinco valientes*, Buenos Aires: Ágora, referencia citada en páginas 5, 9, 23, 24.

MACIEL, MARÍA Y SOFÍA GUANTAY

- 2021 «La Escuela Normal como espacio de sociabilidad femenina. Salta, fines del siglo XIX y mediados del XX», en *History of Education in Latin America*, vol. 4, págs. 2-13, referencia citada en páginas 2, 17.

MORGADE, GRACIELA

- 1997 *Mujeres en la educación. Género y docencia en la Argentina (1870-1930)*, Buenos Aires: Miño y Dávila, referencia citada en página 2.

PALEARI, ANTONIO

- 1992 Ediciones del Gobierno de la provincia de Jujuy, referencia citada en página 26.

RODRÍGUEZ, LAURA GRACIELA

- 2020a «Las Escuelas Normales creadas para formar maestros/as rurales (Argentina, 1903-1952)», en *Mundo Agrario*, vol. 21, n.º 47, págs. 1-25, referencia citada en páginas 6-8, 26.

RODRÍGUEZ, LAURA GRACIELA

- 2020b «Los primeros Jardines de Infantes anexos a las Escuelas Normales (1884-1945). Debates alrededor de la infancia escolarizada», en *Anuario de Historia de la Educación*, vol. 21, n.º 1, págs. 66-86, referencia citada en páginas 15, 24.
- 2021a «Buenos Aires, ciudad de maestras: las Escuelas Normales de mujeres y la formación de una élite profesional femenina (1874-1940)», en *Resgate. Revista Interdisciplinaria de Cultura*, vol. 29, págs. 1-30, referencia citada en páginas 28, 29.
- 2021b «Maestros y maestras y la cuestión de género: planes de estudio, salarios y feminización (Argentina, 1870-1914)», en *Descentrada. Revista interdisciplinaria de feminismos y género*, vol. 5, n.º 1, págs. 1-17, referencia citada en páginas 2, 6, 8, 16.
- 2022a «Las maestras norteamericanas que trajo Sarmiento y las que vinieron después. Su trabajo en Argentina (1869-1910)», en *Revista Brasileira de História da Educação*, vol. 22, n.º 1, págs. 1-28, referencia citada en página 5.
- 2022b «Las primeras Escuelas Normales de la provincia de Buenos Aires (Mercedes, Azul, Dolores, San Nicolás y La Plata): el arribo de una burocracia nacional a las ciudades del interior (1887-1920)», en *Ejes de Economía y Sociedad*, n.º 11, págs. 134-160, referencia citada en página 8.
- 2023 «La educación de las mujeres según Domingo F. Sarmiento y Juana P. Manso: de la costura y el bordado a la escuela graduada (Buenos Aires, 1858-1878)», en *Saberes y prácticas. Revista de Filosofía y Educación*, vol. 8, n.º 1, págs. 1-21, referencia citada en página 4.

RODRÍGUEZ, LAURA GRACIELA y EVA MARA PETITTI

- 2021 *Historia de la Escuela Normal de Paraná (1871-1969)*, Buenos Aires: Teseo, referencia citada en páginas 12, 21, 22.

TEJERINA, MARÍA

- 2016 «Escuela Normal de Salta: una escuela, una ciudad», en *Historia Regional*, n.º 35, págs. 99-107, referencia citada en página 2.

VIGNOLI, MARCELA

- 2015a *Sociabilidad y cultura política. La Sociedad Sarmiento de Tucumán, 1880-1914*, Rosario: Prohistoria, referencia citada en páginas 2, 12, 13, 15.
- 2015b «Trayectoria educativa y prácticas asociativas de una tucumana de entre siglos: Margarita Todd, maestra normalista», en *Historia y memoria*, n.º 11, págs. 123-149, referencia citada en páginas 2, 15.
- 2017 (coord.), *La cultura: artistas, instituciones, prácticas*, Buenos Aires: Ediciones Imago Mundi, referencia citada en páginas 2, 16.

YANNOULAS, SILVIA

- 1996 *Educación: ¿una profesión de mujeres? La feminización del normalismo y la docencia (1870-1930)*, Buenos Aires: Kapeluz, referencia citada en página 2.

YÉPEZ, DANIEL

- 2003 *La mano avara y el Cristo caído. Orígenes de la instrucción pública en Jujuy a fines del siglo XIX*, Córdoba: Alción Editora, referencia citada en páginas 2, 23, 24.

CAPÍTULO 2

Consejos escolares departamentales: tensiones y negociaciones entre inspectores y élites locales. Los casos de Ledesma y San Pedro (Jujuy, 1886-1930)

ANTONELA CENTANNI

En este capítulo se analiza el funcionamiento de los consejos escolares (en adelante CE) y los conflictos y negociaciones entre el inspector nacional y los inspectores provinciales, las élites locales y los consejeros escolares de los departamentos de la provincia, en el marco de la construcción del Estado-Nación y la expansión del poder estatal. Se estudia el caso de dos CE ubicados en los departamentos provinciales de Ledesma y San Pedro, región de asiento de los ingenios azucareros en la provincia de Jujuy (en auge desde 1890). La hipótesis a seguir es que el inspector nacional fue intentando regular las relaciones entre los distintos agentes, con diferente éxito y que su influencia se debilitaba en departamentos como los de Ledesma y San Pedro: la irrupción en la escena política jujeña de los dueños de los ingenios azucareros, representantes del poder agroindustrial provincial, tuvo un efecto directo en la designación del personal docente y los miembros de esos CE afines a sus intereses, convirtiéndose, poco a poco, en subsidiarios de las políticas públicas del Estado provincial. El recorte temporal de este trabajo comprende desde el año 1886, cuando llega a Jujuy el inspector nacional Aníbal Helguera Sánchez, hasta el año

1930, cuando entra en crisis el auge de la industria azucarera y se reconfigura la estructura económica y política en Jujuy.

2.1 El gobierno educativo a nivel local: la creación de los CE en las provincias

La creación de los CE para el gobierno educativo local, institucionalizó la participación de la comunidad en el funcionamiento de las escuelas.^[1] Estas relaciones entre diferentes jurisdicciones (nacional/provincial/municipal) y actores sociales no estuvieron exentas de negociaciones y tensiones. En la provincia de Jujuy los cargos de consejeros eran ocupados por padres de familias distinguidas de los pueblos, elegidos por el Consejo General de Educación (en adelante CGE) y en ocasiones a propuesta de las municipalidades, por el término de dos años y sin remuneración.^[2] En algunas provincias como Mendoza o Tucumán la elección de los miembros de los CE también estaba en manos de los municipios, situación que algunos actores educativos de la época consideraban poco provechosa para los intereses de la educación, ya que no se elegía como consejeros a los vecinos más aptos, sino a aquellos más cercanos al poder local. En Santa Fe era el Poder Ejecutivo el encargado de nombrar, a propuesta del Consejo de Educación Provincial, los CE; mientras en Corrientes y Salta corría directamente por cuenta de los consejos escolares provinciales. En la provincia de Entre Ríos se ha identificado que a los inspectores locales que ponía el CE no les pagaban (en teoría recibían salario, pero no quedaba claro si pagaba provincia o municipio y, por lo tanto, no cobraban); comienzan a cobrar cuando la inspección pasa a la provincia. De todas formas, como señala Petitti (2023) el proceso

[1] Si bien desconocemos el año exacto de creación de los CE en la provincia de Jujuy, quisiéramos destacar que fue en el marco de la ley General de Educación de 1885.

[2] En el año 1883 el gobierno de la provincia creó la Comisión Central de Educación Pública, que luego de la reforma de la constitución provincial de 1893, pasó a llamarse Consejo General de Educación que, a diferencia de la Comisión, tuvo cierta autonomía relativa del gobierno provincial. En este capítulo usaremos la expresión Consejo General de Educación para simplificar la referencia a ambas instituciones. Para ampliar véase Centanni (2022).

es lento y recién en 1903 comienzan a inspeccionar las escuelas de zonas rurales. En este sentido, De Luca (1991) señala que la gratuidad de la tarea permite plantear que quienes ocupaban esos cargos tenían una situación acomodada, y que no necesariamente eran personal idóneo en cuestiones pedagógicas. En consecuencia, gran parte de las tareas no se llevaban a cabo, o se hacían por mera rutina, con lo cual se quedaban en los papeles y devenían una simple burocratización. Esta situación fue el centro de las críticas que hacia finales de los años 1880 llevó a solicitar la supresión de los CE en las provincias y territorios nacionales promoviendo la centralización administrativa del gobierno escolar en la figura del inspector nacional para que las relaciones con el Consejo Nacional de Educación (en adelante CNE) fueran directas.

«En cada Departamento [de la provincia de Jujuy] hay un Consejo local compuesto de tres personas. Con raras excepciones, muy poca y ninguna cooperación prestan á la Comisión central. Hay la idea de suprimirlos y nombrar para reemplazarlos Inspectores locales» (Helguera Sánchez 1890, pág. 1244).

Si bien los CE no fueron disueltos, es necesario señalar que en algunas provincias les quitaron muchas atribuciones, especialmente atribuciones técnicas y quedaron reducidos solo a funciones administrativas, y sus miembros eran elegidos por acuerdo entre los gobiernos provinciales y el CNE. En este sentido, teniendo en cuenta la presencia de los inspectores nacionales en las provincias, De Luca (1991) planteaba la total sumisión y subordinación de los CE, ya que no podían llevar a cabo ninguna tarea sin la previa autorización del CNE, a través de esos funcionarios.^[3]

Estudios más recientes matizan esta interpretación, y analizan la escolarización en el marco de las relaciones entre jurisdicciones o distritos, y los diferentes actores sociales. Desde este enfoque, Lionetti (2010) identificó en la campaña bonaerense, la existencia

[3] En la provincia de Buenos Aires, primero, según la ley de Educación (1875), los consejeros eran designados por elección directa de los vecinos. Entre 1878 y 1891 la Dirección General de Escuelas nombraba los consejeros a propuesta de las municipalidades (Pineau y Munín 1993). Finalmente, De Luca (1991) indica que con o sin elección directa, con mayor o menor participación de las municipalidades, los consejos escolares de distrito de la provincia de Buenos Aires estaban tan subordinados al CGE como los consejos de la capital y territorios nacionales al CNE.

de una sociedad civil con la que necesariamente el Estado debió dialogar, entre conflictos y negociaciones, para consolidar su legitimidad política, y que también necesitó recrear alianzas que hicieran posible la construcción del poder y la gobernabilidad (Lionetti 2010). Por su parte, con perspectiva regional, Bustamante Vismara (2016) profundizó en el estudio de las juntas protectoras de escuelas como eje articulador de la relación entre los grupos locales y las autoridades provinciales, durante la expansión escolar como parte de la construcción del Estado, proceso en el que se identificaron diferentes actores políticos, eclesiásticos y de la sociedad civil, representando los distintos niveles jurisdiccionales.

A partir del análisis de las fuentes, este capítulo se inscribe en la línea de interpretación planteada por Lionetti y Bustamante Vismara. Como se ha demostrado (Centanni 2022), en Jujuy la administración de las dependencias educativas estaba en manos, de manera directa o indirecta, del poder político local. En el caso de los CE, en este trabajo veremos que las autoridades eran elegidas por el CGE, que no eran designadas conforme a sus competencias pedagógicas, sino a su capacidad de gestionar políticamente los territorios jujeños, y que tenían una clara vinculación con el poder económico local.

Aquí el reglamento de escuelas públicas establecía que para ser miembro de los CE, hasta tanto no se pudieran cubrir con personal diplomado los cargos de inspectores en todos los departamentos de la provincia, habría en cada uno local designado por el CGE, que debía reunir los siguientes requisitos: «Art. 103. Son condiciones esenciales para ser inspector local: 1) Ser padre o jefe de familia; 2) Estar avecindado en la localidad; 3) Ser idóneo».^[4]

Es evidente que a diferencia de las exigencias que requería un cargo docente o directivo dentro de las escuelas (título de magisterio expedido por autoridad escolar competente) en el contexto de la profesionalización de la carrera docente, las condiciones para ocupar el cargo de inspector local o miembro de los CE eran más flexibles. De ahí resultaba la escasa y discontinua atención a las cuestiones educativas por parte de los CE, situación que el

[4] ACGE, libro VI, 1912, pág. 262.

inspector nacional Helguera Sánchez puso en evidencia e intentó modificar.

2.2 Los consejos escolares en los departamentos de la provincia de Jujuy

Aníbal Helguera Sánchez era tucumano de origen, egresado de la Escuela Normal de esa provincia (1884), llegó a Jujuy en 1886 designado por el CNE como inspector nacional, cargo que ocupó hasta 1900, y también fue primer vocal del CGE durante diez años (1886-1896). En los catorce años de gestión como funcionario nacional en la provincia, Helguera Sánchez ejerció diferentes cargos docentes; también desempeñó múltiples funciones en la administración pública provincial; y durante este período, en repetidas ocasiones y en representación de diferentes departamentos, ocupó una banca de diputado dentro la Legislatura de Jujuy, posición desde la que participó en la reforma constitucional de la provincia en 1893, cuando presentó el proyecto que sentó las bases de la ley de Educación Común de la provincia.

Para conocer en profundidad y de primera mano la situación en las escuelas departamentales, como se ha mencionado antes, Helguera Sánchez envió a los presidentes de los CE la circular que abajo se transcribe, solicitando información sobre las escuelas, y también consultando cómo funcionaban estas dependencias en los territorios de la campaña jujeña:

Jujuy, noviembre 25 de 1889.

Al Sr. Presidente del Consejo Escolar de...

Estando por terminar el año escolar y deseando elevar al Consejo Nacional de Educación una Memoria del verdadero estado de las escuelas en la campaña, me dirijo á Vd., pidiéndole tenga á bien darme los datos que en ésta solicito (sic)

Vd. es el que más se ha preocupado, y con verdadero interés, del adelanto de ese pueblo y creo que aprovechará esta ocasión para prestarle un nuevo servicio. Su seriedad y competencia me hacen pensar que informará a la luz de la verdad.

Su informe debe versar sobre lo siguiente:

- Reseña de los trabajos que ha realizado ese Consejo.
- Número de notas que ha dirigido.
- *¿Los miembros de ese Consejo han marchado de acuerdo?... A su juicio qué conviene más ¿que este siga funcionando ó que se suspenda y se nombre en su lugar un Inspector local?*
- Conducta y competencia de los maestros.
- *¿La asistencia de los niños ha sido regular ó mala? Y en el segundo caso, ¿cuál ha sido la causa?*
- ¿Se nota mejoría en las escuelas ó siguen igual lo mismo que antes?
- *¿Los inspectores se han demorado en uss (sic) visitas lo suficiente para conocer el verdadero estado de las escuelas y sus necesidades?*
- ¿Cuántos edificios fiscales escolares hay en esa? - Valor de cada uno, su estado y refacciones que hay que hacer en ellos.
- ¿Hay en ese Departamento terrenos que pertenezcan á las escuelas? - ¿cuánto valdrán?
- *¿Las autoridades prestan la debida cooperación á los maestros y al Consejo para la buena marcha de las escuelas?*
- Cuántas escuelas particulares hay en ese Departamento, lugar donde funcionan, nombre de los maestros que las dirigen y niños de ambos sexos que las frecuentan.

Con tal motivo lo saludo con consideración y particular aprecio –A. Helguera Sánchez, inspector nacional (Helguera Sánchez 1890, págs. 1244-1245).

Si bien en la circular se mencionan diferentes cuestiones educativas relevantes en la época, para responder a nuestro objeto de estudio se seleccionaron aquellas que refieren a las funciones de los consejeros escolares locales, que se han destacado en la cita anterior de la circular, y que permiten identificar cómo era la relación de Helguera Sánchez con los miembros de los CE departamentales. Llegaron al CGE respuestas de los CE de los doce departamentos de la provincia, incluida la Capital. En el documento elevado al CNE, Helguera Sánchez adjunta los informes originales enviados por los presidentes de cada CE, acompañados de un breve comentario suyo que resume y en algunos casos caracteriza, en su opinión, la situación educativa de cada región de la provincia.

En la circular analizada, el inspector nacional solicita, por un lado, a los miembros de cada CE que evalúen su propio trabajo, o

sea la eficiencia en los cargos que ocupan. En este sentido, no se debe olvidar, que su nombramiento iba acompañado de un gran prestigio sociopolítico a nivel local (Centanni 2020). En el documento también es evidente la preocupación por la asistencia a clase, cuestión que involucra no solo a la desobediencia de las familias o tutores de los niños y niñas, sino que también se refiere a la cooperación que debían prestar tanto el juez de paz como el comisario de la policía local, ya sea para que enviaran los niños a la escuela, o para cumplir con el cobro de las multas correspondientes según el grado de la infracción. De esta manera, el inspector distinguía la desobediencia a la autoridad del Estado, de la falta de responsabilidad y colaboración de los funcionarios estatales locales. En tercer lugar, instaba a las autoridades de los consejos locales a señalar o denunciar la calidad y seriedad con que los inspectores provinciales llevaban a cabo las visitas a las escuelas y el compromiso que tenían con la educación en la zona de campaña. En este sentido, también preguntaba por la predisposición de las autoridades municipales a colaborar con la buena marcha del proceso de escolarización, en relación con los maestros y las necesidades del CE local.

En los informes recibidos por el inspector nacional, se observa que: respecto de la consulta sobre si debían continuar funcionando los CE, hay dos informes (San Antonio y Ledesma) que no responden esa pregunta; y de los diez restantes, cinco consideran que sería mejor suprimirlos y en su lugar nombrar un inspector local, y los otros cinco que debían continuar vigentes los CE. En estos últimos, es notable que entre las autoridades locales había sacerdotes, como es el caso de Nicolás de Abate en El Carmen, o miembros de la élite terrateniente del interior provincial, por ejemplo, en San Pedro, donde el presidente del CE era un integrante de la familia Aráoz (dueños de grandes extensiones de tierras en ese departamento), quienes además alquilaban una casa al CGE donde funcionaba una escuela de varones (Helguera Sánchez 1890, pág. 1256). Otro ejemplo es Tumbaya, donde el presidente del CE era Juan Álvarez Prado, miembro reconocido de la élite política en ese departamento, e integrante a través de alianzas matrimo-

niales del clan Sánchez de Bustamante.^[5] En este caso llaman la atención los halagos y el reconocimiento explícito sobre Álvarez Prado expresados por el inspector nacional: «Debido al empeño de un respetable anciano, D. Juan Álvarez Prado, las escuelas han funcionado con mucha regularidad. A él se debe la buena asistencia de los niños» (Helguera Sánchez 1890, pág. 1259). Si bien los otros dos miembros del CE de Tumbaya habían renunciado a sus cargos (evidencia de que era un cargo no remunerado), razón por la cual solo estaba al frente el presidente, cabe señalar cómo el reconocimiento y el prestigio social de algunas figuras locales sustitúan los conocimientos específicos del campo educativo. Las buenas relaciones con el inspector nacional le valieron su reconocimiento al señor Álvarez Prado, cuyo departamento tuvo en 1889 uno de los mejores índices de asistencia a clase. Es decir, cumplió con uno de los objetivos prioritarios de la política educativa de la época. Helguera Sánchez sabía que para alcanzar sus objetivos y resolver algunos de los problemas escolares más importantes de la época, como la asistencia a clase, por ejemplo, era necesario aprovechar todos los recursos disponibles, como el reconocimiento y prestigio de algunas figuras locales, o las buenas relaciones con agentes eclesiásticos como en el caso del CE de El Carmen, que tenían una importante influencia sobre las poblaciones locales. Identificar en las fuentes este tipo de situaciones contribuye a mostrar en parte como a través de las instituciones para el gobierno de la educación a nivel local y sus miembros, no solo se avanzaba en la consolidación del proyecto educativo sino también en la construcción del poder estatal.

Sobre la posibilidad de sustituir los CE por un inspector local, las autoridades educativas departamentales exponían diferentes razones: en el caso de Tilcara, el presidente denunciaba «el poco espíritu público en beneficio de la instrucción [de] los demás miembros del Consejo»; desde Yavi, cuestionaban la escasa autonomía en la toma de decisiones de los CE, cuando las reuniones no resolvían los asuntos urgentes por la ausencia de algunos de sus miembros (Helguera Sánchez 1890, pág. 1260). En ambos ca-

[5] La familia Sánchez de Bustamante dominó el escenario político jujeño durante cuarenta años. Para ampliar sobre el entramado de esta red de relaciones entre familias véase Paz (2010).

sos, se puede plantear que veían conveniente que se nombrase un inspector local con amplias facultades. En el caso de Santa Catalina, proponían nombrar un inspector local, ya que los miembros del consejo se veían perjudicados en sus ocupaciones personales (Helguera Sánchez 1890). Si bien se puede interpretar que consideraban importante ocupar esos cargos con personal preparado y dedicado a las cuestiones escolares, como se muestra más adelante, no siempre los cargos de inspectores locales fueron ocupados por personal idóneo.

Respecto de la asistencia de las niñas y niños a clase, en general era bastante regular. De los doce departamentos de la provincia, según los informes de los CE, en siete la asistencia era constante, aunque la cantidad de niños y niñas matriculados era baja en relación con la población en edad escolar. Las causas que explicaban esos malos resultados giraban alrededor de cuatro variables: los padres, la falta de colaboración de los comisarios de policía, epidemias, y el atraso cultural. Respecto de las familias, se repite en varios de los informes la poca estima que tienen los padres a la educación de sus hijos, que se combina con el atraso cultural, expresado en este caso, en la resistencia de los padres a educar a sus hijas mujeres, destinadas a las tareas del hogar (Helguera Sánchez 1890). También se mencionan muchas referencias a la falta de colaboración de los comisarios de policía en las zonas de la Puna donde las enormes distancias entre los asentamientos de población y la escuela requerían de una mayor coerción para promover la concurrencia de los niños a clase. Falta de colaboración que afectaba, además, los recursos escolares porque tampoco llevaban a cabo el cobro de las multas establecidas en la ley de educación de la provincia.

Entre estos informes locales se destaca el que llegó desde el departamento de Cochínoca. En ese documento, las autoridades del consejo local muestran cómo las visitas de inspección marcaron un punto de inflexión con relación al funcionamiento de las escuelas y el compromiso con la cuestión educativa, no solo por parte de las autoridades locales, sino también de los docentes (preceptores y maestros). En dicho informe, dice el vecino Uldarico Zabala, presidente de ese CE, que antes de las visitas de los inspectores la asistencia a clase era mala, debido a la falta de cooperación

del gobierno municipal y la escasa iniciativa y motivación de los maestros con sus tareas, situación que cambió luego de las visitas de los inspectores que consiguieron estimular al personal de las escuelas y a las autoridades (Helguera Sánchez 1890). Este informe pone de manifiesto el efecto regulador de la inspección escolar nacional a nivel local.^[6]

En otro registro, desde el partido de Cerro Negro (departamento de Perico de San Antonio) llegó un informe que, entre otras cosas, hablaba sobre la creación de una escuela rural: «(...) les recomendé que buscaran un indio natural de allí para preceptor, que fuese moral, supiese rezar, leer, escribir y algo de aritmética (...) inspector podríamos nombrar al más caracterizado de esa localidad» (Helguera Sánchez 1890, pág. 1254). Esta recomendación refleja dos cosas. Por un lado, la aparición por primera vez, en la extensa cantidad de fuentes consultadas, de una referencia a lo indígena; además, como sujeto integrado en el proceso de escolarización. Es decir, las autoridades del CE local daban por hecho un nivel de instrucción de la población indígena suficiente como para ocupar el cargo de preceptor en esas tierras lejanas.^[7] Y, por otro, la continuidad de la influencia de las redes de relaciones políticas dentro de los órganos del gobierno educativo al interior de la provincia, en los CE.

Sobre las preguntas en relación con las visitas de los inspectores provinciales a las escuelas y la colaboración de las autoridades departamentales con los maestros, preceptores y los CE, es necesario destacar algunas cuestiones. Por un lado, que Helguera Sánchez en sus comentarios solo hace referencia a datos cuantitativos vinculados a los alumnos, escuelas o cantidad de maestros y preceptores, y en ocasiones menciona la escasa o baja preparación que tienen. No hace ningún comentario sobre las relaciones que mediaban en el funcionamiento de los CE departamentales respecto de las autoridades locales, y tampoco sobre la calidad de las visitas de los inspectores de la provincia. Quizá porque los datos y la voz de los

[6] Durante este período las visitas de inspección a los departamentos de la provincia eran encargadas a los inspectores provinciales por orden del inspector nacional, que en ocasiones también viajaba a inspeccionar.

[7] Al sur del departamento capital y en el límite con la provincia de Salta. Sin dudas, la presencia de lo indígena es un tema a trabajar con mayor profundidad en el futuro.

agentes escolares hablaban por sí mismos y dejaban en evidencia estas cuestiones en el nivel local. Por otro lado, que en los informes de los CE se expresaban diferentes opiniones al respecto. Hay quienes consideraban que esas visitas eran un despropósito en la medida en que no se tomaban el tiempo necesario para conocer las verdaderas necesidades de los poblados y sus escuelas, situación que en ocasiones se veía agravada por la falta de compromiso de las autoridades con los reclamos de los maestros o autoridades del CE local. Y otras veces, como en los departamentos de Cochín, Rinconada, Yavi, Valle Grande y Tumbaya, los funcionarios distritales consideraban positivamente las visitas de los inspectores provinciales (Helguera Sánchez 1890). Cabe mencionar, que, excepto Tumbaya, estos últimos departamentos corresponden a la región Puna, una de las zonas más alejadas del centro de poder provincial, donde era menor la cantidad de escuelas, y quizá por esta razón, en el marco de la consolidación del poder estatal, era muy importante controlar y que los inspectores asumieran con mayor responsabilidad su función como representantes del Estado.^[8]

Helguera Sánchez buscó construir una relación de colaboración con las autoridades de los CE que se interpreta aquí como una estrategia del inspector nacional para controlar el ámbito educativo en todos los rincones del territorio de Jujuy. Porque en realidad, todos los CE siguieron funcionando, y además Helguera Sánchez consiguió construir, en gran parte de la campaña jujeña, una imagen del funcionario nacional que, frente a la irresponsabilidad de algunos inspectores provinciales, se presentaba como el verdadero defensor de las escuelas públicas de la provincia (Helguera Sánchez 1897). Prueba de esto es la reseña que envió el CE de Tilcara respecto a la dedicación en las visitas de inspección:

«Los inspectores [provinciales] en sus visitas, poco se demoran para conocer el verdadero estado y necesidades de la Escuela; á estos caballeros, es preciso recomendarles más atención en sus visitas; en esto tengo que hacer justicia a usted [en referencia a Helguera Sánchez] como excepción» (Helguera Sánchez 1890, pág. 1254).

[8] A finales de la década de 1870 tuvo lugar una revuelta campesina en esa región con importantes consecuencias en el ámbito escolar. Véase Centanni (2020, cap. 2).

«En este año han sido más frecuentes que en los anteriores las visitas escolares, han tenido lugar 4. Tres por los inspectores provinciales, y una por el Inspector nacional la más útil y provechosa por la detención y minuciosidad con que ha observado las necesidades de la escuela cooperando de una manera eficaz á proveerlas de lo que les hacía falta. Las otras han sido muy sucintas y breves sin el tiempo necesario para interiorizarse del verdadero estado y sus necesidades» (Helguera Sánchez 1890, pág. 1261).

Si bien las tareas que desempeñaban los inspectores provinciales, según la reglamentación, tenían un carácter más pedagógico –entiéndase observación y supervisión sobre métodos, contenidos y materiales de enseñanza– y las funciones de los inspectores nacionales eran más de tipo burocrático, tenían la mirada puesta en el gobierno, las normas, el financiamiento, el uso de recursos, etcétra (Legarralde 2007), la superposición de funciones fue una constante en el período que provocó, como se ha mostrado, muchas tensiones entre agentes del gobierno educativo provinciales y nacionales.

2.3 El auge de la élite azucarera y los CE de San Pedro y Ledesma

Desde mediados del siglo XIX las tierras de la región sureste de la provincia, conocidas como «tierras bajas», experimentaron un crecimiento de su actividad económica vinculado a la producción de azúcar. Industria que, durante los años 1890, impulsada por la expansión del ferrocarril, se convirtió en la primera actividad económica de la región. Las dos haciendas más importantes fueron: Ledesma (1830), propiedad de la familia Ovejero, vinculada al poder político salteño; y San Pedro (1844) propiedad de Araóz, otra familia rica y poderosa de Salta. El vínculo de las élites políticas provinciales con la estructura de poder nacional fue clave en relación con las tarifas que determinaron las posibilidades de desarrollo de la industria azucarera en la región. A partir de 1880 los impuestos al azúcar que pagaban los ingenios (Ledesma y La Esperanza, respectivamente) fueron aumentando progresivamente hasta superar el 50 % de los ingresos provinciales en 1915, situación que se mantuvo hasta los años 1930, lo que permitió a los ingenios suscribir créditos a favor de las arcas provinciales (Lagos 1993). A partir de 1883 las provincias azucareras resultaron altamente beneficiadas por la protección tarifaria. En Jujuy se produjo una

expansión notable del cultivo de caña, mientras el gobierno nacional promovía préstamos y créditos emitidos por el Banco Nacional y los llamados «bancos garantizados», para permitir además la modernización de la industria azucarera de la zona.

La finca Ledesma en 1807, por sucesión y venta, fue adquirida en propiedad por el matrimonio José Ramírez Ovejero-María Antonia Zerda (salteños de origen), que en 1830 pusieron en funcionamiento el primer ingenio azucarero de la provincia. Veinte años después la producción era todavía a pequeña escala, fue recién entre 1870-1890 cuando la producción alcanzó niveles que impulsaron su posición en el mercado. La Compañía Azucarera Ledesma se formó en 1908, y tuvo diferentes acreedores, entre los que se contaron capitales franceses. En 1911 Ovejero y Zerda vendieron la empresa a Enrique Wollman y Carlos Delcasse, que formaron la Nueva Compañía Azucarera Ledesma, hasta que finalmente en 1914 fue convertida en Ledesma Sugar Estates and Refining Company Limited. Diez años más tarde, en 1924, Herminio Arrieta, ingeniero civil que trabajaba como director de fábrica del ingenio Ledesma, se casó con Pauline Wollman, hija de Enrique, y ese mismo año alcanzó la administración del ingenio. No obstante, la presidencia de la empresa quedó en sus manos recién 1927, luego de la muerte de Delcasse y Pauline Alibert (viuda de Wollman).

En San Pedro, el ingenio La Esperanza comenzó su modernización con la compra de maquinaria inglesa por iniciativa de Miguel Aráoz, quien años más tarde (1893) formó con Roger Leach (empresario inglés) la sociedad «Aráoz y Leach». Cuatro años más tarde (1897), la quiebra de esa sociedad por parte de los Aráoz, que no solo habían vendido la mitad de sus acciones, sino que además tenían una deuda muy grande con el Banco Hipotecario Nacional con la hacienda en garantía, permitió a los hermanos Leach hacerse con el control total de la empresa, que para 1912 ya tenía sede en Londres, y había pasado a llamarse Leach's Argentine Estates Limited (Rutledge 1987).

Desde 1890, poco a poco, los ingenios y su cercanía a los nuevos partidos políticos fueron ampliando su participación en las arcas fiscales, lo que acompañado del dominio territorial que concedía el control de la población (Yudi 2015), permitió a los ingenios desarrollar funciones propias del Estado:

«(...) la policía, los juzgados de Paz y los municipios que se encontraban dentro de sus límites, tenían una dependencia más directa de las administraciones de las empresas que de las órdenes emanadas de los distantes y aquiescentes gobiernos provinciales. En este sentido, los ingenios no se comportaron de manera diferente a la de otros grandes latifundios existentes en nuestro país por aquellos años» (Teruel *et al.* 2006, pág. 347).

Cabe señalar un matiz a la afirmación de esta cita. Entre fines del siglo XIX y comienzos del XX, los propietarios de los ingenios azucareros eran parte de los gobiernos provinciales, colaboraron en la construcción del poder estatal en «las tierras bajas». La transformación que había vivido la élite política y económica jujeña habilitó la configuración de estas alianzas, que no fue resultado del abandono estatal, como sugiere la cita. La centralidad de esa actividad económica en la región y la progresiva incorporación de los empresarios en la vida política de la provincia fusionó en la nueva élite dirigente poder político y económico (propiedad de la tierra). A diferencia del período anterior a 1880, con la expansión de los ingenios los intereses terratenientes se posicionaron dentro del Poder Ejecutivo provincial, y propietarios de ingenio, como Herminio Arrieta (miembro del Partido Popular) encarnaban al «empresario que hace de la política una extensión lógica de su poder económico» (Lagos 1993, pág. 126).

A continuación, se muestran diferentes ejemplos de la injerencia de los propietarios de los ingenios azucareros de Ledesma y San Pedro en los CE de esos departamentos provinciales. En primer lugar, hay un informe del inspector nacional Aníbal Helguera Sánchez, en el que se ha identificado que en Ledesma, en 1896, el presidente del CE fue David Ovejero, por entonces, propietario del ingenio Ledesma y en San Pedro, la inspección local estuvo a cargo de los hermanos Lleach, dueños del ingenio La Esperanza (Helguera Sánchez 1897). Otro ejemplo lo muestran las actas del CGE cuando este decide reemplazar y reubicar a los equipos directivos de las escuelas de Ledesma y San Pedro por mala conducta en el desempeño de sus funciones, y entonces resuelve: «Pedir confidencialmente un candidato a los Sres. Araóz y Ovejero, para nombrar V. director en La Esperanza y Director de Ledesma, respectivamen-

te».^[9] Estas situaciones nos permiten mostrar que, por el poder que detentaban a nivel local, en algunos casos, como presidentes de los CE, en otros, como inspectores locales, e incluso estando por fuera de los CE, estos agentes económicos locales fueron el brazo de la autoridad estatal que, a través del CGE, llegaban a controlar el proceso de escolarización en los departamentos, incluso en los más lejanos.

Finalmente, en los dos apartados siguientes se muestran otras situaciones en las que se ha identificado la participación de los representantes del poder económico en el funcionamiento y la toma de decisiones dentro de los CE de Ledesma y San Pedro, respectivamente.

2.4 El CE de Ledesma

En Ledesma la creación de escuelas primarias tuvo relación directa con los propietarios del ingenio. En las inmediaciones de la finca Ledesma, por iniciativa de Sixto Ovejero, uno de los hijos de los fundadores del ingenio, en 1861 se creó la Escuela n.º 3, conocida en el pueblo como la escuela «Sixto Ovejero». Por entonces solo funcionaba con un ciclo incompleto hasta 5.º grado,^[10] y bajo la dirección de la vecina sin título de maestra Carmen Standemayer, y la vicedirección de la maestra Ana Castellón.^[11]

El despegue de la industria azucarera modificó la distribución poblacional en la provincia, y además impulsó grandes movimientos migratorios desde otras provincias hacia las «tierras bajas» jujeñas, y esas familias llegaban con niños que también trabajaban en la zafra de azúcar.^[12] Aquí cabe resaltar otra vez que uno de los problemas más importantes de la época era la obligatoriedad de la asistencia a clase, y más aún en las zonas rurales, esta situación

[9] ACGE, libro VI, 1908, pág. 35.

[10] Escuela n.º 3 Enrique Wollmann, 2018.

[11] ACGE, libro IX, 1925, pág. 201.

[12] Como muestra Ana Teruel en sus estudios sobre población, a mediados del siglo XIX la distribución de los habitantes entre las cuatro regiones de la provincia era equitativa. Casi cincuenta años más tarde, y en medio del auge azucarero, en 1914, más del 40 % de la población estaba asentada en la zona de los valles. Para ampliar véase Teruel (1993).

provocaba tensiones entre las familias y la decisión estatal de escolarizar a todos los niños y niñas en edad de 6 a 14 años, incluso hasta comienzos del siglo XX.

La Escuela «Sixto Ovejero» funcionó en condiciones precarias hasta bien entrado el siglo XX (aproximadamente 1942), cuando a la muerte de Enrique Wollman su yerno, Herminio Arrieta, decidió ampliar la escuela e iniciar las obras de refacción del edificio.^[13] A partir de entonces, la Escuela n.º 3 se llama «Enrique Wollmann», cuya persona continúa siendo homenajeada en los aniversarios de la institución como referente del desarrollo local, poniendo de manifiesto la centralidad del ingenio en la vida cotidiana de sus habitantes.^[14]

Dicha escuela está ubicada, desde entonces, en lo que fue el primer asentamiento en Ledesma, llamado Pueblo Ingenio, muy próximo a las instalaciones del complejo industrial, y se puede deducir que su nombre proviene de la relación directa de sus habitantes con la empresa. Es en esta relación intrínseca entre población y puestos de trabajo que surgió la primera urbanización de la zona, con un mayor dominio de los propietarios de la tierra sobre sus habitantes que del Estado. Prueba de esto fue que, al mismo tiempo que se consolidaba el ingenio, durante los años 1880, el asentamiento era gobernado por una corporación municipal administrada por la empresa y la provincia (Demitrópulos 2001).

Según el informe (1896), ya citado, del inspector nacional Helguera Sánchez, en los años del despegue de la industria azucarera, el presidente del CE era David Ovejero, abogado de profesión, hijo de otro de los herederos del ingenio Ledesma.^[15] Participante activo tanto en la política local, entre mediados 1890 y 1895 fue presidente

[13] En los libros de actas del CGE no están disponibles las correspondientes al período 1930-1940 cuando se llevó a cabo esa obra. La fecha estimada es 9 de julio de 1942, si se toma como referencia que dicha escuela celebró sus 75° aniversario en julio de 2017.

[14] Estas consideraciones resultan del análisis del relato de los estudiantes de dicha escuela, en un video grabado por la tv local, en ocasión del 75.º Aniversario de la escuela, contando a partir de la inauguración del nuevo edificio <https://www.teleaudiosa.com.ar/locales/2017/7/6/la-escuela-wollmann-cumple-75-anos-2380.html>.

[15] En las fuentes se ha identificado que su nombre aparece antecedido por la categoría profesional de doctor, referencia utilizada, en otros estudios

de la mencionada corporación municipal de Ledesma (Demitrópulos 2001); como en la política regional, a partir del año 1900, junto a otros dirigentes radicales^[16] impulsaron la candidatura de su tío Ángel Zerda, que resultó elegido gobernador de la provincia de Salta; y en 1917, el mismo Ovejero fue vocal en el CGE de Jujuy, durante la presidencia de Sergio Alvarado (véase Centanni 2022).

Otra escuela creada por la asociación del ingenio con el gobierno provincial, en los inicios de la gestión de Arrieta (1925), fue la Escuela Nocturna, para la cual fue designada como directora la maestra normal Aurelia Mascherani, por decisión del CGE y como resultado de «ser la estudiante más aventajada de su curso».^[17] Para comienzos del siglo XX la profesionalización del magisterio se había extendido ampliamente en los departamentos de la provincia, y había maestras y directoras de escuela normalistas.^[18] No obstante, como se viene mostrando en este estudio, los funcionarios de los CE locales, eran hombres vinculados a la élite política y económica en la mayoría de los casos, y Ledesma no era una excepción.

2.5 El CE de San Pedro

En diciembre de 1887, el CGE provincial ordenó que se nombrara presidente del CE de San Pedro a Miguel Aráoz en reemplazo del sacerdote Hipólito Navea, que trabajaba en la parroquia San Pedro de Río Negro de la misma localidad.^[19] Aráoz era propietario de las tierras sobre las que se fundó la localidad de San Pedro, y también de aquellas en las que se había establecido una escuela primaria resultado de gestiones del inspector nacional Aníbal Helguera Sánchez.^[20] Esta familia a nivel local conservaba prestigio social y notabilidad, combinado con una fuerte presencia en las

sobre trayectorias educativas, para quienes eran graduados en Derecho, por lo cual se interpreta que era abogado.

[16] En alusión al partido de la Unión Cívica Radical (UCR).

[17] ACGE, libro IX, 1924, pág. 97.

[18] Véase Rodríguez, en este libro.

[19] ACCE, libro II, 1887-1889, pág. 32.

[20] *El Tribuno de Jujuy*, 12/11/18. La fundación de San Pedro fue un proceso complejo, en el que tras largas negociaciones con el gobernador Eugenio Tello, finalmente las tierras fueron expropiadas el 30 de julio de 1883. Para ampliar véase Teruel y Bovi (2008).

redes de relaciones. En la Sociedad de Beneficencia sanpedreña la presidenta era Ofelia Aráoz, el secretario José Aráoz, y el tesorero Walterio Leach, uno de los hermanos dueños del ingenio. No solo en el ámbito económico dominaban las familias propietarias de los ingenios, sino que también lo hacían en los espacios sociales y, como veremos a continuación, también escolares.

A partir de algunos datos registrados en el informe del inspector nacional Helguera Sánchez (1897), se analizan las trayectorias de algunos funcionarios en el departamento de San Pedro. En la localidad La Esperanza, históricamente vinculada a la homónima cabecera del departamento, no solo por la cercanía geográfica, sino por la complementariedad económica de ambos poblados en torno al ingenio La Esperanza que da nombre al pueblo, los inspectores de escuela eran designados por las autoridades de la compañía azucarera Leach Hnos., cuando el cargo no era ocupado por ellos mismos (Helguera Sánchez 1897, pág. 104): en el año 1900 fue designado por el CGE, subinspector de escuelas de La Esperanza Walterio Leach.^[21] Estos ejemplos muestran la relación directa entre los nombramientos de los funcionarios y el poder político y, ahora también, económico de la provincia. A partir de la instalación del ingenio en 1883, los hermanos Leach llevaron a cabo el desarrollo de proyectos asociados a políticas públicas con el estado provincial y nacional,^[22] que incluía la construcción de viviendas y escuelas para los trabajadores dentro de los terrenos del ingenio; de hecho, actualmente, una de las escuelas de la localidad lleva todavía el nombre Escuela n.º 4 Esteban H. Leach, fundada en 1895.^[23]

Es evidente la actuación conjunta entre el gobierno provincial y el poder económico local en el proceso de organización social, y

[21] ACGE, libro V, 1900, pág. 50.

[22] En 1904 se fundó, como resultado de los aportes del gobierno nacional, provincial y las donaciones de los hermanos Leach el Hospital de Beneficencia de San Pedro, llamado desde 1946 «Hospital Guillermo Paterson» (Bonfanti 2009). Años más tarde, en abril de 1941 se inauguró en La Esperanza el Templo Nuestro Señor de la Buena Esperanza, cuya obra de construcción fue financiada por los hermanos Leach. *El Tribuno de Jujuy*, 28/04/2019. Disponible en <https://www.tribuno.com/ujuy/nota/2019-4-28-1-0-0-hace-78-anos-se-inauguraba-el-templo-de-la-esperanza>.

[23] Para ver más sobre el ingenio La Esperanza y la compañía Leach Hnos., véase Lagos (1993), Rutledge (1987) y Teruel *et al.* (2006, pág. 126).

control de la población, teniendo en cuenta que en estas localidades la mayor parte de la población eran indígenas del Chaco traídos o venidos a trabajar a la zafra de azúcar; y la escuela era una herramienta de control sobre los cuerpos y de disciplinamiento (véase imagen 2.1).



Figura 2.1. Niños indígenas escolarizados en La Esperanza, Jujuy. Fuente: fotografía de Carlos Bruch, 1906. Publicada en Kristcautzky (2007, pág. 96).

Otra situación identificada en las fuentes que permite mostrar esta interrelación entre poder político-económico y gobierno de la educación, fue la donación de un edificio para el establecimiento escolar. Por intermedio del CE de San Pedro, en el año 1894, los hermanos Leach informaron al CGE que dejaban a disposición un edificio destinado a una escuela, y que una vez esta alcanzara la categoría de escuela pública sería responsabilidad del CGE proveer útiles y nombrar preceptor.^[24] Si bien esta situación era promovida por el propio CGE, prescrita entre las responsabilidades que a los inspectores locales correspondían, no obstante, algunos años más

[24] Actas del CGE. Libro IV, (1893-1900), pág. 30.

tarde, las relaciones entre los propietarios del ingenio y el CGE se estrecharon de tal manera que, podría decirse, cogobernaban el proceso de escolarización en San Pedro y la zona.^[25]

«[En sesión] El Sr. Presidente dio cuenta de que había pedido a los señores Miguel Iturbe y Leach Hnos., designaran una persona competente para ejercer el cargo de inspector de la construcción de las escuelas de Tilcara y San Pedro, y que el primero había indicado al ingeniero Alejandro Chiarini para el de Tilcara, no habiendo contestado aún los señores Leach. Se resolvió autorizar a la presidencia para nombrar al Sr. Chiarini con la remuneración del 5 %, e igualmente al inspector que indiquen los Sres. Leach».^[26]

Esta situación muestra cómo la participación en términos económicos, es decir, donando edificios o invirtiendo recursos en la construcción de escuelas legitimó la influencia de los empresarios en la diagramación de las políticas públicas locales, en este caso escolares: sin haber designado al inspector de obra, el CGE ya lo había aprobado y asignado un salario, independientemente de la idoneidad para ocupar el puesto.

En otras ocasiones, llegaron a separar de su cargo a funcionarios, o decidir «a dedo» el personal directivo de las escuelas, aunque ya no cumplieran ninguna tarea dentro del CE local, solo a efectos del paternalismo que su poder económico les permitía:

«Solicitud de los Sres. Leach hermanos i C^a pidiendo el cambio de Directora de la Escuela de La Esperanza, por mala conducta de la Srta. Urbana Romero.

»Se resuelve separar á ésta del espresado (sic) cargo; autorizar al Inspector local para nombrar provisoriamente Directora a una de las Ayudantes, hasta tanto se provea la vacante, i comunicar esta resolución á los Sres. Leach».^[27]

[25] Entre las responsabilidades de los inspectores locales, estaban: art. 105. Inc. 5° Iniciar entre el vecindario del respectivo distrito, donaciones en favor de la educación especialmente para la adquisición de terrenos adecuados, edificación y refacción de escuelas. *Modificación del Reglamento de Escuelas Públicas de la Provincia de Jujuy*. Capítulo XIV. «De los Inspectores Locales». Actas del CGE, libro VI, 1912, págs. 253-264.

[26] ACGE, libro V, 1905, pág. 226.

[27] ACGE, libro V, 1903, pág. 154.

2.6 Reflexiones finales

En este capítulo se analizó el funcionamiento de los CE en la provincia de Jujuy, poniendo el foco en la relación entre el inspector nacional y los inspectores provinciales, las élites locales y los consejeros escolares de los departamentos de la provincia, en el marco de la construcción del Estado Nación y la expansión del poder estatal. Siguiendo la hipótesis planteada se mostró que teniendo en cuenta que la actividad azucarera dinamizó la incorporación de la provincia de Jujuy al mercado nacional durante el proceso de construcción del poder estatal, el análisis de los casos de Ledesma y San Pedro resulta significativo para caracterizar la relación entre ambas jurisdicciones durante ese período. A través de las diferentes situaciones identificadas en las fuentes se considera que tanto el caso de David Ovejero (en Ledesma) como el de los hermanos Rogelio y Esteban Leach (en San Pedro), permiten mostrar, a través del proceso de escolarización, la confluencia de intereses de diferentes actores durante el proceso de construcción del poder estatal provincial y nacional.

Respecto a cómo era la relación del inspector nacional Helguera Sánchez con los miembros de los CE departamentales, a partir de las fuentes trabajadas, se puede decir que Helguera Sánchez buscó construir una relación de colaboración con las autoridades de los CE que interpretamos aquí como una estrategia de este funcionario para controlar el ámbito educativo en todos los rincones del territorio de Jujuy, observando cómo se debilitaba su influencia en los CE de Ledesma y San Pedro, debido a la fuerte influencia de los representantes del poder económico local.

Para finalizar, solo señalar algunos rasgos comunes identificados en los CE de Jujuy y las demás provincias: una constante que se repite es que la designación de los miembros de los CE estaba a cargo del CGE o el Poder Ejecutivo local, y esto se traducía en poca idoneidad y beneficio para el desarrollo del sistema educativo a nivel local, y en provechosas relaciones en términos sociopolíticos y económicos; que eran cargos no remunerados tanto en Jujuy, y como se ha podido comprobar en las provincias en general; y la reglamentación para el acceso a los CE o para ser designado como inspector local eran más flexibles que para cargos docentes

o directivos, lo cual daba como resultado un escaso y discontinuo progreso en cuestiones educativas promovidas por los CE.

En resumen, este trabajo sobre CE departamentales busca ser un aporte a la línea de estudio iniciada por Bustamante Vismara (2016) y Lionetti (2010) sobre la cuestión escolar y las relaciones entre diferentes jurisdicciones y actores sociales, que pone el foco de análisis en las relaciones entre los actores sociopolíticos locales.

Referencias

BONFANTI, FRANCISCO

- 2009 *La salud como fuente de vida. Piedra Basal de la Fundación de San Pedro*, Buenos Aires: Ediciones Imprenta, referencia citada en página 52.

BUSTAMANTE VISMARA, JOSÉ

- 2016 «Construcción estatal y desarrollo escolar (Córdoba, Buenos Aires y Entre Ríos, 1820-1850)», en *Historia de la educación*, vol. 17, n.º 1, págs. 50-71, referencia citada en páginas 38, 56.

CENTANNI, ANTONELA

- 2020 *La conformación y configuración de la burocracia educativa y la profesionalización del magisterio en la provincia de Jujuy (1840-1920)*, Tesis de Doctorado, Buenos Aires: Universidad Nacional de La Plata, referencia citada en páginas 41, 45.
- 2022 «Presidentes y vocales del Consejo General de Educación de Jujuy (1883-1920): análisis de sus trayectorias», en *Revista IRICE*, n.º 43, págs. 93-111, referencia citada en páginas 36, 38, 51.

DE LUCA, ALEJANDRO

- 1991 «Consejos Escolares de Distrito: subordinación o participación popular», en *Sociedad civil y Estado en los orígenes del Sistema Educativo Argentino*, Buenos Aires: Galerna, referencia citada en página 37.

DEMITRÓPULOS, OLGA

- 2001 *10 Décadas de Libertador General San Martín. Jujuy, 1899-1999*, Buenos Aires: Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires, referencia citada en páginas 50, 51.

HELGUERA SÁNCHEZ, ANÍBAL

- 1890 *Informe Inspector Nacional de Escuelas de Jujuy. El Monitor de la Educación Común*, Buenos Aires: Consejo Nacional de Educación, referencia citada en páginas 37, 40-46.

- 1897 *La educación común en la provincia de Jujuy. Año 1896*, Buenos Aires: Imprenta de La Nación, referencia citada en páginas 45, 48, 52.

KRISTCAUTZKY, XAVIER

- 2007 *Desmemorias de la esperanza*, Buenos Aires: Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, referencia citada en página 53.

LAGOS, MARCELO

- 1993 «Estructuración de los ingenios azucareros jujeños en el marco regional (1870-1930)», en *Jujuy en la historia. Avances de investigación I*, coord. por Daniel Campi, Universidad Nacional de Jujuy, referencia citada en páginas 46, 48, 52.

LEGARRALDE, MARTÍN

- 2007 *La formación de la burocracia educativa en Argentina. Los inspectores nacionales y el proceso de escolarización (1871-1910)*, Tesis de Maestría, Buenos Aires: FLACSO, referencia citada en página 46.

LIONETTI, LUCÍA

- 2010 «Las escuelas de primeras letras en el escenario social de la campaña bonaerense (1850-1875)», en *Naveg@américa. Revista electrónica de la Asociación Española de Americanistas*, n.º 4, págs. 1-21, referencia citada en páginas 37, 38, 56.

PAZ, GUSTAVO

- 2010 «Los “infinitos”, los “conspicuos” y los “amigos”. Elite económica y elite política en Jujuy del Virreinato al Centenario», en *PolHis*, n.º 6, referencia citada en página 42.

PETITTI, EVA MARA

- 2023 «Las políticas educativas en tiempos de gobiernos conservadores: entre la necesidad de legislar y la falta de recursos (1883-1914)», en *Primeras Jornadas de la Carrera de Historia de la UADER*, Paraná, referencia citada en página 36.

PINEAU, PABLO y HELENA MUNÍN

- 1993 *Historia de la conducción local de la educación bonaerense [1875-1992]*, Buenos Aires: ATE e IDEP, referencia citada en página 37.

RUTLEDGE, IAN

- 1987 *Cambio agrario e integración. El desarrollo del capitalismo en Jujuy: 1550-1960*, San Miguel de Tucumán, referencia citada en páginas 47, 52.

TERUEL, ANA

- 1993 «Población, mano de obra y transformación social en Jujuy a fines del siglo XIX y comienzos del XX», en *Jujuy en la historia. Avances de investigación I*, comp. por Daniel Campi, Universidad Nacional de Jujuy, referencia citada en página 49.

TERUEL, ANA y MARÍA TERESA BOVI

- 2008 «Aportes al estudio de la conformación de la propiedad moderna en Argentina. Ni feudal, ni comunista: el caso de la provincia de Jujuy», en *II Encuentro de la Red Internacional «Marc Bloch» de Estudios Comparados en Historia. Europa-América Latina*, Porto Alegre: Pontificia Universidad Católica de Rio Grande do Sul, referencia citada en página 51.

TERUEL, ANA; MARCELO LAGOS y LEONOR PEIROTTI

- 2006 «Los valles orientales subtropicales: frontera, modernización azucarera y crisis», en *Jujuy en la historia. De la colonia al siglo XX*, ed. por Ana Teruel y Marcelo Lagos, Jujuy: EDIUNJU, referencia citada en páginas 48, 52.

YUDI, RAÚL JAVIER

- 2015 *Kollas de nuevo. Etnicidades, trabajo y clasificaciones en los Andes de la Argentina*, Salta: Purmamarka, referencia citada en página 47.

CAPÍTULO 3

Las escuelas de la Jewish Colonization Association de Entre Ríos y su transferencia al sistema educativo nacional (1892-1920)

EVA MARA PETITTI y SABA NERINA VISACOVSKY

En este capítulo proponemos analizar la experiencia de las escuelas privadas de la Jewish Colonization Association (JCA), y su vínculo con el Consejo General de Educación (CGE) de la provincia de Entre Ríos, desde los inicios de la década de 1890 hasta su transferencia al Consejo Nacional de Educación (CNE) en 1920.^[1] La JCA se fundó oficialmente en Londres en 1891 como una sociedad anónima con el fin de facilitar la emigración de familias judías del Imperio zarista donde eran discriminadas por leyes restrictivas y sufrían violentos ataques producto del antisemitismo (*pogroms*). La obra filantrópica del barón Maurice de Hirsch, a menudo referido como el «Moisés de las Américas», fue una de las más destacadas en la historia del pueblo judío. A fines de siglo XIX, mientras el gobierno argentino promovía políticas destinadas a recibir inmigrantes europeos con experiencia agraria, la JCA compró tierras en las provincias de Entre Ríos, Santa Fe, La Pampa y Buenos Aires para establecer colonias rurales. Entre sus objetivos sobresalía la integración de los judíos en América y la promoción del desarrollo agrícola. Por eso, los bienes de la JCA y todos sus ingresos debían

[1] Las instituciones privadas, «controladas y administradas por agentes no estatales» (Silveira 2019, pág. 123) son referidas en la legislación escolar provincial como escuelas particulares.

destinarse a tal finalidad. Hacia 1896 se habían levantado cinco grandes colonias: una en la provincia de Buenos Aires (Mauricio), una en Santa Fe (Moisesville) y tres en Entre Ríos, específicamente en los departamentos Villaguay (Clara), Concepción del Uruguay (Lucienville) y Colón (San Antonio). La de Villaguay era la más extensa de la provincia e incluía 49 localidades menores. Cuatro años después, se hallaban instaladas en las 80.283 hectáreas de Colonia Clara un total de 452 familias, cuya sede administrativa quedó emplazada en Villa Domínguez.

La JCA se comprometía a brindar el servicio de escolaridad, religión y atención médica en estas colonias y a la correspondiente creación de escuelas, sinagogas y consultorios médicos. En cuanto al servicio educativo, la empresa estableció un acuerdo con la Alianza Israelita Universal (AIU) cuya sede central estaba en París. Esta organización tenía trayectoria en la coordinación de escuelas judías en Europa. Los maestros judíos vinculados a la AIU eran de origen sefardí, muchos provenientes de Marruecos y norte de África y otros radicados en Francia.^[2] Los sefardíes hablaban una especie de castellano antiguo, el judeoespañol (ladino). Entonces, por su experticia en educación y su cercanía religiosa con los colonos e idiomática con la Argentina, los funcionarios de la JCA pensaron que este tipo de maestros sefardíes podrían funcionar como un buen «puente» para propiciar la integración de las masas judías rusas que hablaban el ídish. En definitiva, la propiedad de las escuelas era de la JCA, pero el servicio educativo lo brindaba la AIU.

Las colonias judías recibieron mayormente inmigrantes de habla ídish consustanciados con el universo cultural ashkenazí^[3] (Cherjovsky 2013). Las diferencias entre los maestros sefardíes y los colonos no se limitaban al idioma, como señala Szurmuk (2019, pág. XIX) «los judíos del Imperio otomano venían de sociedades mucho más plurales e inclusivas que sus correligionarios ashkenazíes del este de Europa». Sin embargo, los ashkenazíes eran una

[2] Los judíos sefardíes habían llegado al Imperio Otomano a fines del siglo XV, a partir de su expulsión de la península ibérica (Sabah 2019).

[3] *Ashkenazíes*: Provenientes de Ashkenaz (Alemania). Nombre de origen bíblico que los judíos posteriormente comienzan a dar a la región de Europa Central y del Este.

población muy heterogénea también; algunos muy religiosos, otros tradicionalistas, otros laicos con ideas de izquierda. Así, por ejemplo, mientras en Villa Domínguez los colonos querían construir un teatro, en Colonia San Antonio querían establecer un *jeder* (escuela religiosa). Esas diferencias las traían de Europa y se reflejaban en las demandas que los colonos tenían hacia la JCA.

La historiadora Celia López explicaba que casi naturalmente los judíos ortodoxos se nuclearon en colonia San Antonio y Lucienville, mientras que los librepensadores, mucho más numerosos, lo hicieron en Colonia Clara, reconocida en todos los estamentos comunitarios como el foco cultural de la experiencia colonizadora (López citada en Flier 2011, pág. 165). De hecho, en Colonia Clara nacieron y se criaron escritores y dramaturgos que se destacaron en la escena nacional. También allí, impulsada por judíos socialistas, nació el Fondo Comunal, experiencia pionera del cooperativismo argentino. En las zonas más pobladas de Colonia Clara, cerca del ferrocarril y donde la actividad comercial era más activa, colectividades de diverso origen (alemana, italiana, suiza, francesa, entre otras) y criollos interactuaron dando lugar a comunidades multiétnicas, lo cual se reflejó también en las escuelas.

Las tierras adquiridas por la JCA se encontraban en zonas poco habitadas. Las enfermedades, sequías, malas cosechas, invasiones de langosta y la falta de experiencia en tareas agrarias eran moneda corriente en la vida de las colonias; pero también el aislamiento y las limitaciones educativas y culturales fueron generando un paulatino, pero constante proceso de migración hacia las grandes urbes de la región, pero en especial hacia Buenos Aires. Ante estas dificultades y teniendo en cuenta que las escuelas de la JCA habían alcanzado hacia 1914 una organización similar a las de las escuelas fiscales (estatales) –en materia de maestros titulados en Argentina y planes de estudio–, no se justificaba para la JCA seguir invirtiendo en sus propias escuelas (Epstein 1997). Pero, además, cuando la JCA se había fundado, la finalidad del proyecto era salvar a los cinco millones de judíos oprimidos por el zarismo en Rusia y crear estructuras para esas masas. Sin embargo, teniendo en cuenta que solamente 35 mil colonos llegaron a la Argentina bajo su auspicio (Cherjovsky 2013), se puede observar que sus grandes proyecciones iniciales quedaron truncadas tempranamente. En 1914

la JCA propuso transferir las escuelas a la provincia de Entre Ríos, pero, debido a la falta de recursos, el gobierno provincial las tuvo que rechazar. Hacia 1920, finalmente, la JCA logró acordar con el gobierno nacional y transferirle todas sus escuelas a la provincia.^[4]

En cuanto a legislación educativa, cabe destacar que Entre Ríos fue la primera provincia que incorporó a su Constitución (1883) y más tarde a su ley educacional, el concepto de brindar una instrucción «laica». Esto quiere decir que estaba prohibido que los edificios de las escuelas provinciales –dentro o fuera del horario de clase– fueran utilizados para la enseñanza o la práctica religiosa, lo que marca una gran diferencia con la ley de Educación Nacional 1.420 sancionada en 1884, que pasó a la historia como una ley laica, pero en realidad su texto habilitaba la enseñanza religiosa en el edificio escolar si esto ocurría fuera del horario de clase. Ahora bien, la letra de la ley provincial no alcanzaba a las escuelas privadas que recibían un subsidio estatal a cambio de ofrecer enseñanza oficial. Esto ocurría con las escuelas judías de la JCA y también con las de otras colectividades radicadas en Entre Ríos.

Existen valiosos trabajos que abordan la importancia de las escuelas de la JCA en Entre Ríos. La mayor parte se ha centrado en dos grandes problemas de investigación. Por un lado, la relación entre normalismo e inmigración (Carli 1993; López 1999, 2009), en diálogo con los estudios sobre las tensiones entre las colectividades extranjeras y el propósito del Estado nacional de formar de ciudadanos (Bertoni 1992, 2001; Lionetti 2005, 2007).^[5] En este marco, el debate Bavio-Antequeda ha despertado particular atención a la hora de abordar la temática.^[6] Así, fue estudiado como representativo de dos estrategias político-educativas del normalismo para abordar

[4] Tres años antes había transferido las de la provincia de Santa Fe.

[5] Sobre el rol de la escuela pública en el proyecto de «argentinar» a los hijos de inmigrantes judío, se encuentra la investigación de Lluch (2002) que pone el foco en el territorio de La Pampa. Cabe mencionar también el trabajo de Zaidenweg (2014) que pone en diálogo el caso de los judíos en Entre Ríos con los italianos en Santa Fe y los daneses en Buenos Aires.

[6] Se ha estudiado la gestión de Bavio, como también la de Carbó, como un ejemplo de la homogeneidad «normalista» y de las políticas coercitivas –amenaza de clausura, control por parte de los inspectores– y simbólicas –las fiestas escolares– en el marco de una campaña para nacionalizar a los inmigrantes. A partir de 1903 la gestión de Antequeda, por el contrario,

la cuestión inmigratoria (López 2009, pág. 24).^[7] Por otro lado, es posible identificar investigaciones sobre la inmigración judía y la obra de la JCA (Bargman 2006; Epstein 1997; Flier 2011; Salomón 2001). El trabajo de Epstein (1997) es una referencia central, ya que en base a la correspondencia guardada en los archivos de la Alianza Israelita Universal (AIU) en París, para el período 1892-1917, profundiza en el análisis de los maestros, sus dificultades en el ámbito escolar y las relaciones con la AIU, la JCA, los colonos y las autoridades argentinas. Asimismo, la tesis de Flier (2011) constituye un aporte central para dar cuenta de la vida de las escuelas de Colonia Clara antes de su traspaso al CNE.

Tal vez lo que ha faltado hasta aquí y nos interesa proponer, es el diálogo entre estos dos conjuntos de investigaciones referidas. Para esto complementamos el análisis de la documentación proveniente del Estado provincial (expedientes del Archivo General de Entre Ríos del departamento Villaguay y Concepción del Uruguay, documentación oficial del CGE y de la Escuela Normal Rural Alberdi) y nacional (*El Monitor de la Educación Común* y las *Memorias* del CNE al Ministerio de Justicia e Instrucción Pública) con el estudio de las cartas que el mayor responsable de las escuelas de la JCA, Josep Sabah,^[8] envió a la AIU a París entre 1894 y 1903.

se habría caracterizado por respetar las diferencias de las poblaciones de otras nacionalidades (Carli 1993; López 1999).

[7] Carli (1993) analiza la polémica poniendo el énfasis en la postura de los diferentes directores de escuela respecto a la identidad provincial y la integración de las diferencias. Mientras que para Ernesto Bavio y Alejandro Carbó la escuela era un foco nacionalizador, para Manuel Antequeda, era «un espacio de condensación de tendencias sociales, que debía identificarse con el sentimiento predominante de la comuna» (Carli 1993, pág. 217). Pilar López además refiere a un conflicto de intereses partidarios que se inscribía en las luchas por la hegemonía en la provincia: los representantes de la nación, Juan Nissen y Bavio, participaron de la Unión Popular que era un partido opositor al gobierno oficialista de la provincia (1999). Estas disputas entre actores por «proyectos políticos antagónicos que se encarnaban en las luchas políticas partidarias» también son destacadas por Flier (2011, pág. 221).

[8] En 1898 llegó el profesor Bitbol a la Argentina y fue director de la escuela Novi Buco I y estuvo a cargo de visitar las escuelas de la colonia Lucienville. Con el tiempo siguieron llegando otros maestros. Sin embargo, muestra Epstein que «Muchos, quisieron abandonar este destino a pesar de que el retorno no era fácil. Recordemos que los ex alumnos de la Alianza

Este diálogo propuesto nos invita a conectar los marcos institucionales (provincial, nacional o israelita) con las experiencias reales de los maestros y colonos. Partimos de la hipótesis de que el período estudiado puede ser caracterizado en tres etapas. La primera comprende los inicios del CGE, durante las gestiones de los presidentes del organismo Alejandro Bavio y Enrique Carbó, cuando se crearon las escuelas de la JCA y la mayor parte de las mismas (las de Colonia Clara) estuvieron a cargo del maestro Sabah (1892-1903).^[9] En relación con esta etapa sostenemos que los posicionamientos de la burocracia provincial vinculados a las escuelas de la JCA se correspondieron con una política tendiente a incentivar la educación privada en los espacios rurales ante la escasez de recursos provinciales y que las escuelas de la JCA si bien iniciaron con muchos problemas, al final de esta etapa comenzaron a resolverlos.

La segunda etapa corresponde a la presidencia de Manuel Antequeda, durante la cual las escuelas fueron adoptando las características de las fiscales (1903-1914). Al final de esta etapa, la JCA ofreció hacer el traspaso a la provincia. Advertimos que los funcionarios y maestros de las escuelas de la JCA tenían como horizonte un proyecto de ciudadanía e integración que era compatible con el de la clase política argentina del período, pero tuvieron que atender a los pedidos de los colonos que introdujeron nuevas demandas no consideradas por los docentes y que diferían a su vez, en cada colonia y al interior de las escuelas.

Finamente, la última etapa estuvo vinculada a las presidencias del CGE de Alfredo Villalva (1914-1918) y Ricardo Poterin (1918-1920) durante los primeros gobiernos radicales (1914-1920), período en el cual se sancionó una reglamentación específica para educa-

quedaban adscriptos a la Institución, y que solo en caso de enfermedad podían liberarse de esa obligación. Es tal vez por esta situación, que el motivo de salud fue el que utilizaron con frecuencia en sus numerosos pedidos para intentar regresar» (Epstein 1997, pág. 357). Sabah fue el único profesor de la AIU que se retiró en Argentina (carta de Judith Sabah, 23 de febrero de 1922).

[9] Durante el período comprendido por la primera y la segunda etapa la provincia de Entre Ríos estuvo en manos de los conservadores., no obstante lo cual el pasaje de un siglo a otro fue un momento de importantes tensiones (Motura 2022).

ción particular a la vez que se rechazó la provincialización de las escuelas de la JCA que finalmente fueron absorbidas por el CNE. Consideramos que a pesar de la transferencia de las escuelas de la JCA al CNE en 1920, los contenidos y las formas no cambiaron demasiado, ya que hacia 1914, habían adoptado las características de las fiscales estatales. Tal vez, uno de los cambios más evidentes, sino el único, es que al ser formalmente transferidas al Estado, se prohibió el uso del establecimiento para la enseñanza religiosa o cultura hebrea.

3.1 Los inicios de las escuelas de la JCA y del CGE (1892-1903)

Los inicios de la colonización coincidieron con un sistema educativo provincial que estaba en proceso de conformación –los constantes cambios en la legislación son una muestra de ello– y al igual que en la mayor parte de las demás provincias carecía de recursos económicos para incorporar a la totalidad de los niños al sistema escolar, especialmente en las zonas rurales, lo cual demoró el proceso de escolarización que se redujo a los primeros grados (Petitti 2022). Para ese entonces la provincia contaba con escuelas fiscales, a cargo del CGE y con escuelas particulares que estaban bajo su supervisión. En ese marco surgieron las primeras experiencias formales de educación judía en Argentina, organizando escuelas en las colonias que se encargaron del aspecto religioso y de impartir los contenidos mínimos establecidos por el CGE para las escuelas particulares (Epstein 1997; Visacovsky 2017).^[10] Las escuelas de la JCA eran mixtas y combinadas: ofrecían la enseñanza de contenidos generales establecidos por el CGE en castellano –aunque al comienzo ello no fue posible en todos los casos por falta de maestros– y enseñanza de las tradiciones religiosas en hebreo. Eran inspeccionadas por la JCA y por el CGE. La mayoría tenía un solo docente que en todos los casos era varón y algunas contaban con un ayudante que enseñaba hebreo. Por otra parte, estaban las escuelas *Tamuld Torá* que se dedicaban al estudio de los textos sagrados, el maestro debía ser rabino y estaban destinadas solo para hombres.

[10] Sabah permaneció en Entre Ríos hasta 1902. En 1903 se instaló en Santa Fe, en la localidad de Moisesville donde quedó como director de esa localidad.

Si bien al principio algunos colonos preferían enviar a sus hijos a las escuelas religiosas *Talmud Torá*, a comienzos de siglo XX estas escuelas habían dejado de funcionar. Los intentos de hacer *Talmud Torá* en Argentina no funcionaron porque el perfil de los inmigrantes era tradicionalista pero secular, muy pocos eran ortodoxos. Por otra parte, el desarrollo de las dirigencias (carros o sulkys con caballos) favoreció el traslado de los niños a las escuelas más alejadas (Epstein 1997). Esto fue fundamental, ya que buena parte de la resistencia de los colonos de mandar a sus hijos a las escuelas se debía a las grandes distancias y las difíciles condiciones climáticas. A ello se sumaba el hecho de que enviar hijos a las escuelas restaba brazos para la tarea agraria familiar. En abril de 1895, después de torrenciales lluvias, incomunicación absoluta y ausencia de los niños en la escuela, Sabah se preguntaba:

«¿Dónde está, por consiguiente, esta actividad que yo he venido a buscar aquí, cuál ha sido el resultado de mis acciones? Ninguno (...). Y lo peor aún es que las ausencias duran todo el año escolar. En efecto, en el invierno son las lluvias, en el verano la cosecha, en el otoño la siembra, no hay estación que me permita tener a todos los alumnos presentes» (Sabah 2019, pág. 35).

Además del ausentismo, las cartas enviadas por Sabah a la AIU y a la JCA ponen en evidencia otras situaciones que debieron enfrentar los maestros: las dificultades edilicias, la escasez de materiales didácticos, la insuficiencia en el número de personal y la oposición de los colonos.^[11] Como señala Epstein (1997) estas situaciones fueron cada vez menos mencionadas, por lo cual es posible que hayan ido disminuyendo con el transcurrir de los años.

Los judíos sefaradíes que fueron contratados como maestros, como Sabah, hablaban una lengua llamada judeoespañol o ladino que tiene raíces similares al castellano, pero no es igual.^[12] Era fácil para ellos hablar y comprender el español, la lengua de integración y enseñanza, pero no lo era para las familias de Europa del Este que hablaban ídish. Los maestros sefaradíes también dominaban el hebreo, el idioma de las prácticas religiosas y el francés, que

[11] Sobre el conflicto de los maestros con los colonos véanse Epstein (1997) y Flier (2011).

[12] Sobre los judíos y el idioma español, véase Cherro de Azar (2019).

utilizaban en la comunicación con la AIU. Ambos grupos étnicos judíos tenían en común el dominio del hebreo por profesar la misma religión y los maestros comprendían el ídish.^[13] Así, en esta experiencia colonizadora cruzada por cuatro lenguas, el debate por la enseñanza constituyó un tema central.

Desde el inicio de la experiencia colonizadora el CGE se manifestó al respecto. Así, el *Boletín de Educación* «reproducía un artículo del diario *Actualidad* que recriminaba al gobierno su falta de autoridad al permitir que los colonos judíos educasen a sus hijos en hebreo» (López 1999, pág. 73). Sin embargo, al asumir Sabah, manifestaba que solo enseñaría «la lectura, la escritura, el cálculo mental y escrito, los ejercicios de la lengua, [y] la declinación verbal de los verbos regulares» y que no participaría de la instrucción religiosa «salvo para mantener el orden y la disciplina y para fijar las horas de clase que le deberán ser consagradas». Para ello se convocaría a los padres para determinar el pago al profesor de hebreo (Sabah 2019, pág. 27).

Como señala Epstein (1997), la JCA, así como los maestros sefardíes de la AIU, advirtieron que la principal exigencia residía en la buena enseñanza del idioma nacional, el español, necesario para asimilar a los hijos de los inmigrantes. De todas formas, hacia 1895 los directores de la JCA en Buenos Aires le expresaban que: «las condiciones impuestas por la legislación son fáciles de cumplir, y (...) si cierran las escuelas (cosa que no creemos) *son ellos quienes deberán abrir otras escuelas con gastos del Estado*» (citado en Epstein 1997, pág. 364).^[14]

Ahora bien, más allá de que las condiciones legales eran fáciles de cumplir, los maestros de la AIU estaban interesados en la enseñanza del castellano a los colonos: «la cual les es indispensable para vivir una buena relación con los nativos» (Sabah 2019, pág. 30).

[13] *Ídish* (castellano)/*Yiddish* (inglés) o *Yidish* (transl. YIVO): idioma surgido en el siglo X con la diáspora judía afincada en la zona del este alemán. Es una lengua que se escribe con caracteres hebreos, pero cuyo vocabulario y fonética fusiona elementos eslavos, semíticos, romances y principalmente germánicos.

[14] El resaltado nos pertenece. De hecho, la crisis económica de 1890 derivó al año siguiente en el cierre de 49 escuelas públicas que se transformaron en particulares (Entre Ríos, mensaje del gobernador, 1892 y 1994).

Incluso, Sabah relata la experiencia de dos niñas que rápidamente aprendieron el idioma y poco después migraron con su familia a la ciudad (Sabah 2019, pág. 32). A fines de 1895 manifestaba que «Todos los de la clase superior se expresan ya más claramente en castellano y escriben casi sin faltas» (Sabah 2019, pág. 50). Además, describía que en su escuela en Colonia Clara dividía el curso en tres grados «Cuando yo estoy ocupado con los alumnos del curso superior, impartiendo lecciones de aritmética, gramática historia o geografía del país, sus camaradas de segundo grado están sus lecciones o hacen sus deberes escritos» (Sabah 2019, pág. 54).^[15]

Sin embargo, no en todas las escuelas la situación era similar y las cartas de Sabah (2019), así como las de otros maestros trabajadas por Epstein (1997), dan cuenta que en los «pequeños establecimientos de la colonia» se dificultaba la enseñanza del español, ya que los maestros allí designados no pertenecían a la AIU y desconocían en gran medida el idioma castellano. A fines de 1895 se creó la escuela de Miguel en Colonia Clara. La misma no contaban con maestro de español sino con uno encargado de la enseñanza del hebreo. Sabah destacaba que «se ha puesto a estudiar castellano», pero solicitaba mientras tanto a los directores de la JCA que «tomen las medidas necesarias para que al finalizar la cosecha el personal de la escuela esté completo. No estaría mal que la Alliance (AIU) nos proveyera inmediatamente de uno de sus buenos profesores (...) si esto no fuera posible, deberíamos contratar un maestro local provisoriamente» (Sabah 2019, págs. 52-53). Sin embargo, ello no sucedió y si bien en abril de 1896 manifestaba que el maestro «sabe bastante castellano» (Sabah 2019, pág. 66), en octubre se lamentaba de que «no quiere imponer de ninguna manera la enseñanza del castellano, solamente enseñanza hebreo» (Sabah 2019, pág. 75).

Esta diferencia entre escuelas con alta matrícula, como la de Colonia Clara, a cargo de Sabah y aquellas donde «se pague lo que se pague, como hay 50 alumnos inscriptos sería demasiado costoso confiar la enseñanza a dos maestros» (Sabah 2019, pág. 117) daba como resultado una situación heterogénea que explica las

[15] «Alberto Gerchunoff, que llegó a la Argentina a los siete años hablando solamente idish, transformó el particular castellano de su maestro en lengua literaria» (Szurmuk 2019, pág. XXV).

diferencias entre los informes de los inspectores que veremos en el siguiente apartado.

En diciembre, ante los resultados negativos que presentaron los exámenes de los alumnos, lo cual podía estar vinculado con el problema del ausentismo, Sabah justificaba la situación explicando que él había solicitado al maestro que enseñara «los primeros elementos del castellano con lo poco que él sabe». Informaba que pediría a Paraná una subvención de 50 pesos por mes para «impartir la enseñanza de historia y geografía del país y nociones elementales de gramática» (Sabah 2019, pág. 84). Pero al menos hasta 1899, el gobierno provincial no había otorgado «ningún tipo de subvención» (Sabah 2019, pág. 163).

La reforma de la ley de Educación realizada por el CGE en 1897 implicó cambios en lo que respecta a la educación particular. La ley anterior del año 1886 establecía que los consejos escolares de distrito debían inspeccionar los locales donde funcionarían las escuelas particulares y que los directores de los establecimientos tenían que remitir las planillas estadísticas, ceñirse al *mínimum* del plan de enseñanza y permitir que los inspectores visiten sus escuelas. La nueva normativa agregó que los directores debían especificar la «clase de enseñanza que se proponen dar» y presentar los títulos de capacidad legal para ejercer el magisterio de quien fuera a dirigirla. Además, se explicitaba que si no se cumplían los requisitos, el CGE podía negar la autorización. La nueva norma, a la vez que era más estricta en el control respecto a las escuelas particulares, redujo la cantidad de estudiantes necesaria para recibir la subvención, fomentando así su creación en los espacios rurales (ley n.º 1.642, art. 8º). En 1901, el gobernador afirmaba que Entre Ríos era la provincia «donde la iniciativa particular ha brillado más».^[16]

En los años siguientes, el inspector de las escuelas de la JCA en Entre Ríos debió surfear entre los inspectores provinciales, como el de Colón, que «exagera cuando dice que solamente enseñamos hebreo» (Sabah 2019, pág. 117) y los colonos que «piensan equivocadamente que la enseñanza religiosa ha estado relegada» (Sabah 2019, pág. 146). Relata la realización de recorridas buscando niños

[16] Entre Ríos, mensaje del gobernador, 1901, pág. 47.

y explicando a los colonos la importancia de la instrucción (y la resistencia que encuentra con los mayorcitos, ya que los necesitan como mano de obra en el campo) y narra varias ocasiones en que los colonos proponen docentes que no pueden enseñar castellano. Por ejemplo, en relación con el sugerido para la escuela de San Antonio, señala que «quizás podría ser buen profesor de hebreo, pero no sabe ni una palabra en castellano y tendríamos dificultades con el consejo escolar de Colón». Para dar respuesta a ambas demandas solicitaba que la AIU proveyera de directores (Sabah 2019, pág. 159).

En 1899 el inspector de Villaguay observó que «el español se enseña provechosamente en nuestros establecimientos escolares». Pero de todas formas realizaba «algunas observaciones» con respecto a dos escuelas cuyos maestros «no hablan suficientemente bien español para enseñarlo con resultados apreciables a sus alumnos» y, por lo tanto, le recomendaba a Sabah que hiciera más visitas a esas escuelas (Sabah 2019, pág. 160). En nexa con los «pequeños establecimientos», Sabah afirmaba que a los maestros «Ciertamente les faltan actitudes pedagógicas, pero para hacerles justicia hay que decir que aman a sus alumnos. La enseñanza del hebreo, aunque muy rutinaria, comienza a dar respuestas, y la prueba es que nuestros colonos se muestran contentos. Los resultados de la enseñanza de la lengua del país no son menos satisfactorios» (Sabah 2019, pág. 158).

Cabe destacar que si bien en una primera etapa las escuelas se iniciaron con muchos problemas, a comienzos del siglo XX la situación parecía estar más resuelta y las mismas tenían más matrícula y docentes. Sabah se alegraba haber visto en los meses de primavera aumentar el número de alumnos (Sabah 2019, pág. 214). También, mencionaba el funcionamiento de un curso de adultos y hacía hincapié en el cierre de las escuelas religiosas *Talmud Torá* (Sabah 2019, pág. 215). Como decíamos anteriormente, su cierre responde a la mayor disponibilidad por parte de los colonos de medios de transporte para que sus hijos se trasladaran a escuelas más lejanas, lo cual incrementó la matrícula en las escuelas de la JCA.

Además del idioma, aunque en menor medida, otro punto conflictivo con el CGE remitía al envío de las planillas estadísticas.

En 1897 el inspector seccional de Villaguay se dirigía al inspector general de la provincia para que ordenara al Consejo Escolar del departamento que las escuelas de las JCA remitieran sus planillas, ya que se afectaban las estadísticas sobre la asistencia escolar en la provincia.^[17] El inspector Sabah, también necesitaba esas planillas para enviarlas a la JCA. En 1899 Sabah manifestaba a sus superiores que había «esperado en vano hasta el día de hoy» que los directores de tres escuelas le enviaran los formularios estadísticos para transmitirlos junto a los de la escuela de Clara (Sabah 2019, pág. 171). En 1900 Sabah refería a la queja del consejo escolar de Villaguay diciendo que la misma «no está, al menos en lo que a mí concierne, bien fundada». Explicaba que había remitido los formularios estadísticos de su escuela, así como los que le fueron enviados por otros directores y que desde el CGE no le habían acusado recepción de los formularios ni de una carta en la que les solicitaba que pidieran las planillas directamente a los directores y no por su intermedio. Agregaba que los formularios se le habían terminado y que «el consejo escolar no daba señales de vida». (Sabah 2019, pág. 201). Las dificultades en el envío de las planillas lejos de ser una particularidad de las escuelas de la JCA atravesaban a la mayor parte de las escuelas rurales de la provincia.

En 1902, en una de sus últimas cartas desde Colonia Clara, Sabah expresaba que había estado «muy satisfecho, durante el período escolar, de la marcha de las clases, así como de la asiduidad de los alumnos» (Sabah 2019, pág. 249). En 1903 fue trasladado a la provincia de Santa Fe, a la colonia de Moisesville. El inspector del CGE, Schepens, en un informe realizado ese año, señalaba que el número de escuelas ascendía a 16 (13 en Clara y 3 en Lucienville) y refería a aquellas que contaban con tres maestros: «Director que enseña todos los ramos en idioma castellano, maestro de lengua, que enseña particularmente la lengua hebrea y la Biblia, el dialecto peculiar llamado por los israelitas “jargón” (jerga),^[18] tienen un tercer maestro y una maestra de labores» (Antequeda 1909, pág. 35).

[17] CGE, Villaguay, 1897, expediente 8, nota 24/3/97.

[18] Cuando se habla de «jerga» está refiriendo al «ídish».

3.2 La gestión de Manuel Antequeda: la formación docente y la propuesta de provincializar las escuelas judías

Entre 1903 y 1914, Manuel Antequeda se desempeñó en el gobierno de la educación de Entre Ríos. En la provincia continuaban gobernando los conservadores, pero las facciones al interior de sus filas se hacían cada vez más visibles. En materia educativa la gestión de Antequeda se caracterizó por el impulso dado a la educación agraria y la formación de maestros rurales, tanto a través de la creación de cursos temporarios como de la Escuela Normal Rural Alberdi, una innovación que da cuenta de un criterio diferente al interior del mundo conservador respecto de la educación (Cian 2020; Gutiérrez 2007). Apenas asumida su gestión se aprobó una resolución que establecía «cursos temporarios para los maestros no diplomados o para aquellas personas que deseen ejercer el magisterio sin tener títulos habilitantes» (citado en Epstein 1997, pág. 367). Poco después, se dirigió a los docentes que ejercían sin título habilitado u homologado para invitarlos a que asistieran. Por ejemplo, en 1903 envió una carta al profesor de la AIU encargado de las escuelas de Colonia Lucienville, Nissim Bitbol, expresándole que su asistencia a los cursos temporarios:

«(...) sería doblemente provechosa y hasta casi indispensable: 1. Por los beneficios intelectuales que sacaría. 2. Porque esta Dirección General de la enseñanza, está dispuesta a no autorizar la fundación de ninguna escuela cuyo personal no sea diplomado y a sustituir a la mayor brevedad posible las escuelas particulares que no llenen este requisito, por otras que garanticen más el éxito de la enseñanza» (carta de Antequeda al profesor Bitbol, 1903, citado en Epstein 1997, pág. 367).

En 1904 Bitbol advertía que un inspector le había aconsejado enarbolar la bandera argentina y solicitaba autorización para confeccionar una (Epstein 1997, pág. 365). Ese mismo año, un comisionado, a pesar de su visión crítica de las colonias, reconoció los avances en la enseñanza del idioma castellano. En el informe, con fecha 16 de mayo, refería a que en su sección le correspondían cuatro escuelas costeadas por la JCA. De tres tenía conocimiento porque remitían planillas y la cuarta había regularizado su existencia con motivo de la gira. Explicaba que funcionaba desde hacía tres años y como su ubicación era muy próxima al departamento

de Villaguay «a menos de 15 metros a lo sumo» había escapado siempre al control. Según manifestaba:

«Todas estas escuelas han contado de lleno a cumplir con la ley de Enseñanza y Reglamento Escolar, a los que fueron refractarios la mayoría de las escuelas judías, y es así que *la enseñanza en idioma nacional gana terreno cada día*, al extremo de quedar reducida a tres horas semanales la enseñanza del hebreo en las escuelas “Seven” y “Akerman” cuyos directores han hecho sus estudios en el Curso Temporario y se consideran desde luego como maestros argentinos».^[19]

El inspector destacaba que en ambos casos habían realizado gestiones a la JCA para solicitar ayudantes que se encargaran de la enseñanza hebrea y poder ellos dedicarse a la enseñanza nacional. Diferenciaba la situación de estas dos escuelas, donde un solo maestro se encargaba de la enseñanza del hebreo y de los contenidos mínimos establecidos por el CGE, de las otras dos («Lucienville» y «RoshPiná»), dirigidas por maestros franceses que enseñaban las materias del *mínimum* obligatorio y contaban con ayudantes que se ocupaban solamente de la enseñanza de hebreo «que es lo que más prefieren los colonos». Señalaba que en estas también se había reducido el número de horas destinadas al hebreo, que los edificios eran cómodos (en tres casos habían sido contruidos con ese fin) y el mobiliario suficiente. A pesar de ello, se manifestaba crítico y proponía que la población de las colonias fuera asimilada para que «vivan con nosotros y no como hasta hoy que viven para una tierra prometida y que hasta se les obliga a aprender una lengua muerta».^[20]

Ahora bien, ¿qué sucedía con las escuelas fiscales en las zonas de colonización judía? Hacía 1909 existían en la zona de colonización judía solo tres escuelas provinciales en las localidades de Basavilbaso, Domínguez y La Capilla,^[21] en las cuales la legislación que impedía enseñar religión fuera del horario de clase en los loca-

[19] CGE, C. del Uruguay, 1904, expediente 7, nota 16/05/04.

[20] CGE, C. del Uruguay, 1904, expediente 7, nota 16/05/1904.

[21] *El Monitor*, 1909, pág. 14.

les escolares dificultaba la asistencia. Según el comisionado local^[22] de C. del Uruguay, en la escuela de Basavilbaso la población:

«en su casi totalidad está formada por israelitas que se resisten a enviar sus hijos a la escuela fiscal porque en ella no pueden sus hijos aprender el hebreo y prefieren mandarlos a escuelas particulares donde hay un profesor especial de la materia. A esta circunstancia se debe que la escuela de Basavilbaso haya llevado hasta hoy una vida precaria a pesar de estar ubicada en el centro más importante de población».^[23]

En 1907 las familias solicitaron al CGE la posibilidad de utilizar el local para que fuera de las horas de clase, un maestro especial enseñara el idioma hebreo. La respuesta del CGE fue que lo locales no podían ser facilitados «para actos con fines religiosos organizados por católicos» y tampoco podía serlo «para los que organizan protestantes, mahometanos, judíos, etcétera».^[24] El comisionado, en cambio, expresaba que «en nada se perjudicarían los intereses de la escuela con permitir la enseñanza del hebreo, como un idioma cuya enseñanza quieren costear los mismos padres, en el local de aquella y fuera de las horas de clase y por consiguiente soy de opinión que la Dirección General debe acceder a lo solicitado». Sin embargo, el inspector general afirmaba que la Dirección general debía negar lo solicitado y opinaba:

«Que deba violentarse la ley, para no violentar las costumbres y creencias de los judíos, temperamento a que me parece inclinarse el Sr. Comisionado, no me parece acertado, lo propio y conveniente es que los judíos se amolden a la ley».^[25]

Tiempo después, Bitbol notificaba que a pesar de la organización de la escuela pública de Basavilbaso «nuestra escuela David Cazés está siempre concurrida» (Epstein 1997, pág. 365). Además de escuelas provinciales y particulares, desde 1906 el CNE tenía la atribución de crear escuelas en las provincias que lo solicitaran

[22] Con la reforma de 1903 el comisionado local reemplazó al inspector en sus funciones.

[23] CGE, C. del Uruguay, 1905, expediente 6, nota 28/2/1905.

[24] CGE, C. del Uruguay, 1905 expediente 6, nota 26/4/1905.

[25] CGE, C. del Uruguay, 1905, expediente 6, mota 15/9/1905.

(escuelas Láinez). Medida que estaba orientada a los espacios rurales con mayor índice de analfabetismo, si bien en la práctica, ese requisito no siempre se cumplió. El incremento de las atribuciones de la nación se vio reforzado con la asunción de Ramos Mejía en 1908 a la presidencia del CNE y con la designación de Bavio como inspector general de escuelas.

Para ese entonces, las tres primeras colonias tenían 23 escuelas (véase cuadro 3.1), todas mixtas, y se daba la misma cantidad de horas a la enseñanza del hebreo que a los contenidos generales.^[26] En 14 escuelas había un maestro para hebreo y otro para las materias generales, mientras que las nueve escuelas restantes, poseían un solo maestro para ambas. Además, en 15 establecimientos las niñas tenían clase de costura, momento en que los varones realizaban tareas agrarias.

Colonias	Escuelas	Enseñanza de hebreo	Un solo maestro	Costura	Maestros diplomados	Alumnos
Clara	13	9	4	8	4	767
San Antonio	2	2	-	1	-	156
Lucienville	8	3	5	6	1	565
Total	23	14	9	15	5	1488

Cuadro 3.1. Escuelas y maestros de la JCA en 1908. Fuente: *El Monitor*, 1909. Nota: según el informe de Antequeda son 23 escuelas, pero los maestros en lugar de 37 son 39 y los alumnos son 1 446 en vez de 1 448.

En el marco de las disputas ideológicas que tuvieron lugar en vísperas del Centenario, el subinspector de escuelas primarias nacionales de Entre Ríos, Juan Nissen, denunció ante el inspector seccional Fermín Uzín y posteriormente ante Ernesto Bavio y Ramos Mejía la existencia de escuelas organizadas y sostenidas por la JCA. En 1908 señalaba que la JCA «se desenvolvía en Entre Ríos como “dominio” independiente, en unos 2 000 kilómetros cuadrados de los departamentos de Uruguay, Gualaguaychú, Colón, Villaguay, etcétera (...) *sin escuela fiscal alguna, a pesar de su población escolar de más de 3 000 niños*» (Nissen 1950, pág. 18).^[27]

[26] *El Monitor*, 1909.

[27] Según Nissen: «las escuelas dependientes de la JCA, son esencialmente extranjeras por su personal docente, por su programa de enseñanza y por

Ante dicha denuncia Bavio realizó una inspección, cuyo informe elevado a Ramos Mejía el 17 de noviembre de 1908 fue publicado en *El Monitor* y tuvo una enorme repercusión en la prensa de Capital Federal. Uno de los pasajes más citados del informe es el que dice que en las aldeas judías «toda la enseñanza transmitida en las escuelas, absolutamente toda, es en hebreo y no había más libro de lectura que la Biblia». Dicho informe, despertó la respuesta de Manuel Antequeda quien solicitó a tres inspectores seccionales (Bugnone, Schenone y Barzola) que enviasen «un juicio sintético sobre las escuelas que acababan de visitar» (Antequeda 1909, pág. 46).

Los informes de esos inspectores (que fueron publicados en *El Monitor* de 1909) constituyeron uno de los argumentos de Antequeda. Pero más allá de ello, cabe señalar que los mismos dan cuenta de la heterogeneidad que señalábamos en el apartado anterior a partir de las cartas de Sabah. Así, el 29 de noviembre de 1908 el Inspector Maldonado expresaba en base a la inspección de «algunas escuelas israelitas de los departamentos Uruguay y Villaguay» que:

«Unas las he encontrado en muy buen estado, dirigidas por maestros preparados y enseñan el mínimum de instrucción primaria que establece la ley. Los alumnos más adelantados hablan castellano y se usan los mismos textos que emplean nuestras escuelas: prestan alguna atención a la instrucción cívica, geografía e historia nacional; las paredes de las aulas están adornadas con retratos de prohombres argentinos y los alumnos han cantado en mi presencia el himno de la patria» (Antequeda 1909, pág. 48).

Los informes de Schenone y Bugnone, responden lo consultado en línea a lo solicitado por Antequeda. El primero señala que «la escuela judía cumple con las exigencias de la ley», pero advierte que:

«será difícil que los niños asimilen por completo los elementos propios de nuestra nacionalidad, puesto que fuera de la escuela observan las costumbres, hablan la lengua y practican la religión judía, sin que la enseñanza que se da

los medios y tendencias con que ésta desarrolla (...) no dándose sino como mera fórmula superficial (...) sin resultado positivo alguno, el mínimum obligatorio de instrucción (...) todas esas escuelas deben clausurarse». *El Monitor*, 1909, pág. 20.

en el idioma nacional, por maestros que no son argentinos, sea suficiente para contrarrestar y destruir la influencia del medio ambiente» (Antequeda 1909, pág. 50).

Por su parte Bugnone, señala la existencia de deficiencias «originadas por la escasa preparación de algunos maestros, los cuales, siendo extranjeros (sic), no dominan bien el idioma, faltando imprimir a su enseñanza todo el espíritu nacional que deben tener». Además, advierte que en julio clausuró una escuela que daba enseñanza en hebreo (Antequeda 1909, págs. 51-52).

En su respuesta a Bavio, Antequeda argumentó que la Dirección de Escuelas no tenía recursos para hacerse cargo de la creación de establecimientos para educar a 1500 niños judíos establecidos en los centros de población recién creados y que la subvención nacional no alcanzaba a cubrir la tercera parte de los sueldos docentes. Además, destacaba la dificultad de encontrar maestros argentinos que conocieran el idioma de los colonos para poder enseñarles castellano. También refería a que para integrar las escuelas de la JCA a la administración provincial, el gobierno les había otorgado la subvención de 50 pesos que correspondía por ley a las escuelas particulares. Asimismo, Antequeda utilizó informes anteriores para refutar a Bavio. Por ejemplo mencionó que el inspector Zapata visitó tres escuelas y «en todas ellas los niños hablaron con él en castellano».

En 1909 el CNE desde *El Monitor* señalaba que la publicación del informe de Bavio precipitó «la adopción de medidas que (...) requerían desde tiempo atrás».^[28] Años después, Nissen (1950) lo reafirmó expresando que a partir de entonces se fueron dando progresos. De la misma manera, también lo señala la investigación de Flier (2011, pág. 224) a partir de los libros de actas de las escuelas e informes oficiales. En 1909 Bitbol comunicaba que había recibido «los dos retratos de los grandes hombres argentinos, así como el Escudo Nacional para la escuela de Lucienville II» (Epstein 1997, pág. 365).

¿Cuáles fueron las medidas que precipitó el informe de Bavio? Las escuelas de la JCA debían adaptarse al Nuevo Reglamento de

[28] *El Monitor*, 31/01/1909, pág. 3.

Escuelas Comunes de la Provincia de Entre Ríos que empezaba a regir a partir del 1.º de enero de 1909 y establecía:

- 1) la obligatoriedad de la entonación del himno nacional, de cantos morales y patrióticos en todas las escuelas;
- 2) la responsabilidad de los directores de escuelas en la organización de los actos de las fechas patrias, convocando a las familias y sociedad civil a los rituales patrióticos;
- 3) la obligación de destinar una hora de clase diaria para realizar lecturas, recitaciones, cantos o lecciones relacionados con las fechas patrias nacionales y los hombres memorables de la Revolución de Mayo y de la Independencia.

En particular para las colonias judías, se determinaba:

- a) Acordar diez de las becas que el presupuesto creaba para la Escuela Alberdi a jóvenes israelitas argentinos, quienes, a su vez, debían asumir el compromiso de servir por lo menos tres años en las escuelas judías una vez diplomados como Maestros Normales Rurales.
- b) Requerir al Directorio de la JCA que en toda escuela de su dependencia que tuviera dos o más maestros, hubiese al menos un maestro argentino que se encargara de la enseñanza del idioma nacional, historia y geografía argentina, instrucción moral y agricultura.
- c) Las escuelas debían adoptar el programa de las escuelas fiscales, por lo menos en la parte que comprende el mínimo de la instrucción obligatoria, y debían observar el horario de clases que regía para las mismas.
- d) Toda escuela israelita o rusa debían tener anexa una biblioteca infantil, formada principalmente de obras de autores argentinos y de carácter circulante.
- e) La bandera nacional debía ser izada todos los domingos y días de fiesta.
- f) Un inspector de la Dirección General visitaría las escuelas judías y rusas al menos seis veces al año.
- g) Las salas de clase de todas las escuelas debían ostentar retratos de nuestros héroes y cuadros que representasen episodios nacionales.
- h) Los maestros que carecían de títulos debían someterse a un examen de la Escuela Alberdi, en el tiempo y forma que determinaba el Reglamento General.^[29]

[29] *El Monitor*, 1909, págs. 43-44.

Al año siguiente, la JCA expresaba que consideraba indispensable que quedase bien establecido que no tenían la intención de privarlos de la enseñanza de los contenidos mínimos establecidos por el CGE en castellano y que «solo queremos dar a los niños instrucción moral y religiosa fuera de las horas en que ellos reciben las clases de enseñanza general» (Epstein 1997, pág. 366). Por otra parte, el CGE aprobó una resolución que establecía que era necesario que los directores de escuelas particulares presentaran sus títulos de capacidad legal para ejercer el magisterio y que, en su defecto, los que aspiraran a dirigir una escuela particular, se sometieran a un examen de competencia. Desde entonces, el CGE recibió numerosos pedidos de autorización por parte de directores de escuela para continuar o para trasladarse a otras escuelas a cumplir la misma función.

Entre 1907 y 1912 se fundaron cuatro colonias más en Entre Ríos (López y Berro; Walter Moss y Curbelo; Santa Isabel y Palmar-Yatay) y se sumaron otras en el territorio nacional de La Pampa, el sur de la provincia de Buenos Aires, el norte de Santa Fe y Santiago del Estero. Además, el número de escuelas había crecido en las colonias ya existentes. Las mismas se fundaban con recursos de la JCA que eran complementados para sostener el salario de los docentes con el pago de los vecinos y –desde la gestión de Antequeda– con subsidios de la provincia. En 1913 el número de escuelas en Colonia Clara había pasado de 13 a 21, los docentes eran 45 y los niños 1255 (Flier 2011, págs. 223-226). Luego de la adopción del nuevo reglamento y durante aproximadamente cinco años, tanto la documentación de los departamentos de Villaguay y Uruguay como de la Escuela Normal Alberdi dejaron de referir a los maestros y las escuelas de la JCA. Esos años además del crecimiento en el número de colonias y de escuelas, se incrementó la cantidad de docentes titulados en los cursos temporarios de la Escuela Alberdi, lo cual implicaba un importante avance en la asimilación de los hijos de los inmigrantes, pretendida tanto por la JCA como por el gobierno provincial y nacional.

El 15 de abril de 1914, antes de que tuvieran lugar las elecciones que dieron por ganadora la fórmula de la Unión Cívica Radical y una vez que la mayor parte de los maestros había realizado los cursos temporarios en la Alberdi y obtenido su título, el Consejo de

Administración de la JCA le propuso a Antequeda que la Dirección General de Enseñanza que se hiciera cargo de las escuelas.^[30]

Para llegar a un acuerdo proponía tres medidas en relación con las cuestiones más conflictivas que implicaba el traspaso: los edificios escolares, el personal docente y la enseñanza religiosa. En lo que respecta a los edificios escolares, los ponía a disposición del CGE arrendándolos a un precio nominal por un período de tiempo determinado (que podía ser de 5 o 10 años). En correspondencia con el personal docente, proponían que los profesores de instrucción laica quedaran al servicio de la Dirección General de Enseñanza. Finalmente, se manifestaba el deseo de que los alumnos siguieran teniendo instrucción religiosa a cargo de la Asociación.^[31]

Ante dicho proyecto, poco después el inspector general informaba a Antequeda su acuerdo con la propuesta. Según manifestaba «de ese modo la acción directa y constante del Consejo podrá influir más eficazmente en la formación del alma nacional de los educandos».^[32] Manifestaba la inexistencia de conflictos «la administración y dirección de las colonias israelitas nunca han estorbado esa acción, al contrario, han aceptado nuestros programas de estudios y puesto sus escuelas bajo la vigilancia de los inspectores provinciales». No obstante, observaba que «la dificultad que se presenta a primera vista, es la enseñanza religiosa, que no cabe legalmente dentro del carácter laico de las escuelas provinciales establecido por la ley». Ahora bien, destacaba que «podría llegarse a una solución por la cual se cumpla la ley y se satisfaga la exigencia de los israelitas» y proponía que se estableciera el día sábado como vacación, en lugar del jueves. De esta forma, como «el sábado era el día de fiesta para ellos»,^[33] podría permitírseles que en ese día se dictara la enseñanza religiosa.^[34] Así, aseguraba, se obtendrían dos resultados «uno, que se dé la enseñanza a que

[30] CGE, 1914, Departamento Villaguay, expediente 17.

[31] CGE, 1914, Departamento Villaguay, expediente 17, nota del 15/04/14.

[32] CGE, 1914, Departamento Villaguay, expediente 17, nota 27/04/14.

[33] El sábado (*shabbat*) es día de descanso. *Shabat* (palabra hebrea) o *shabes* (en ídish): descanso ritual que comienza los viernes y termina el sábado con la salida de la primera estrella.

[34] Debe recordarse que hasta 1952, las escuelas estatales dictaban clases los días sábados.

me refiero y otro, que los demás días de la semana se obtendría muy buena asistencia de esos niños, lo que no sucede ahora, pues como digo, siendo ese el día de fiesta de los judíos no concurren a clase».^[35] Al mes siguiente la JCA envió a Antequeda la nómina de las 38 escuelas mixtas frecuentadas por 2 317 alumnos de los cuales 1 248 eran varones y 1 069 niñas.^[36] Cabe destacar que cuanto más religiosa era la familia o la escuela judía, más marginada estaba la mujer y la niña. En ese entonces, los maestros de instrucción laica que eran varones en su totalidad –encargados de la enseñanza de materias generales en castellano: lectura, escritura, cálculo mental y escrito y verbos– eran 38 de los cuales 24 tenían título otorgado en los cursos temporarios, 8 en el extranjero y 6 no estaban titulados ni tenían certificado de competencia. Con la excepción de tres directores, que habían iniciado sus servicios en 1898, 1901 y en 1902, los demás se habían incorporado con la gestión de Antequeda. Además de esos tres, otros cinco tenían diez o más años de antigüedad, mientras que siete habían ingresado en los últimos cuatro años y la mayoría tenía entre cinco y diez años de antigüedad.

La JCA presentaba el costo mensual que representaba el sostenimiento de las escuelas de la JCA en Entre Ríos para informar al gobierno provincial de qué no iba a representar un costo económico grande. Hacia 1914 de un costo total de \$ 7 173.40, la provincia subvencionaba \$ 1 500.^[37]

En respuesta, el inspector enviaba una nota a Antequeda en la que señalaba que «Tomar las escuelas nos colocaría casi en segundo término con respecto a las demás provincias en el número de sus escuelas, si consideramos que Entre Ríos tiene actualmente 358 y con ellas haría 396. De 188 escuelas infantiles rurales llegaríamos a 226».^[38] Pero más allá de ello subrayaba que «tratándose

[35] CGE, 1914, Departamento Villaguay, expediente 17, nota 27/04/14.

[36] CGE, 1914, Departamento Villaguay, expediente 17, nota 04/05/14.

[37] El costo total era de \$ 7 173.40 y estaba compuesto centralmente por el sueldo de directores (\$ 5 036) y en menor medida el salario de las maestras de labores (\$ 580), los profesores de hebreo (\$ 750) y el servicio de ordenanzas (\$ 807). La provincia otorgaba una subvención de \$ 1 500, por lo cual según los cálculos realizados el gasto que le correspondería a la provincia era de \$ 5 600.

[38] CGE, 1914, Departamento Villaguay, expediente 17, nota 11/05/14.

de escuelas israelitas nunca mejor ocasión que la presente para assimilarlas a nuestro organismo y adaptarlas paulatinamente a todas las modalidades de la escuela argentina». Otra ventaja que destacaba era que al estar ubicadas en los centros de población de las colonias tenían asegurada «una concurrencia regular y constante». También era positiva la respuesta respecto a los edificios, ya que eran considerados «cómodos y consistentes» y estaban «bien dotados de mobiliario e ilustraciones». En relación con el personal docente sostenía que no había inconvenientes porque la mayoría poseía título rural expedido por el CGE y concebía «el espíritu nacional que se imprime a la educación argentina». Y con quienes aún no tenían título o no lo había homologado, afirmaba que «se subsanarían concurriendo a los cursos temporarios». Finalmente, respecto a la instrucción religiosa coincidía en que era la dificultad «más seria que se presenta a primera vista, dado que la enseñanza religiosa no cabe legalmente dentro del carácter laico de las escuelas provinciales establecidas por la ley». La propuesta era usar el local para impartir religión fuera del horario obligatorio.^[39]

El 11 de junio, la JCA escribió a la Dirección de Enseñanza explicando que no habían recibido contestación a sus cartas.^[40] Dos días después se remitió un informe realizado por la contaduría, que señalaba que la provincia no contaba con los recursos suficientes para absorber las escuelas. Explicaba que para percibir la subvención nacional, la provincia debía invertir un determinado porcentaje de su presupuesto y que para alcanzar ese monto, además de oficializar las escuelas de la JCA debía crear más escuelas y no tenía recursos para ello. Así afirmaba que «no puede ser nunca un sistema gastar tres para rescatar uno cuando los dos restantes no forman parte de nuestros recursos».^[41]

A pesar de ello, la Comisión de Asuntos Legales y Peticiones del CGE aconsejó aceptar las escuelas de la JCA. Sostenía que hasta que se incorporara al presupuesto, se sostendrían con los recursos que disponían. Los colonos en cambio, se manifestaron disconformes con la medida y expresaron «la dolorosa impresión

[39] *Ibidem*.

[40] CGE, 1914, Departamento Villaguay, expediente 17, nota 11/06/14.

[41] CGE, 1914, Departamento Villaguay, expediente 17, nota 13/06/14.

que se tuvo en la colonia cuando se anunció acerca de vuestro *probable abandono de las escuelas al Gobierno Provincial*» (Epstein 1997, pág. 368, bastardillas propias). En 29 de julio de 1914, la JCA se volvió a dirigir a Antequeda en dos notas diferentes. En una de ellas expresaba que enterados de que había sido aceptada la oferta de cesión, pero al no haber fecha para la incorporación, estimaba que se determinara el 1 de enero de 1915 para que los docentes pasaran a depender del CGE.^[42] En la otra manifestaba hacer modificaciones en la nómina de las 38 escuelas dado que algunos profesores habían presentado su renuncia y habían sido reemplazados por otros y a pequeños aumentos en los sueldos de algunos directores que habían cumplido el plazo para que se les otorgara.^[43] En agosto, se presentó una solicitud del personal docente de las escuelas aceptadas por el CGE en la que se consultaba si se mantendría el mismo salario y otras cuestiones sobre la situación docente.^[44] Al mes siguiente, se informaba que finalmente los docentes no renunciarían y las escuelas no cerrarían.^[45] Sin embargo, como veremos, las escuelas finalmente no fueron trasladadas a la provincia.

3.3 La reforma de la educación particular y la nacionalización de las escuelas judías (1914-1921)

El 1 de octubre de 1914 Miguel Laurencena asumió el gobierno de Entre Ríos. Se trataba de la segunda provincia, luego de Santa Fe, en la que el radicalismo reemplazaba a los conservadores. Laurencena nombró en la presidencia del CGE a otro egresado de la Escuela Normal de Paraná, Alfredo Villalva (1914-1918). Durante su gestión el proyecto de transferir las escuelas de la JCA quedó paralizado. Al iniciar 1915, lejos de lo planificado, las escuelas siguieron dependiendo de la empresa colonizadora. En lugar de tomar las escuelas, el CGE aprobó un Reglamento de instrucción particular con nuevos requisitos para los docentes que hiciera cumplir medidas sancionadas con anterioridad que no eran cumplidas. Es decir, su

[42] CGE, 1914, Departamento Villaguay, expediente 17, nota 29/07/14.

[43] *Ibidem*.

[44] CGE, 1914, Departamento Villaguay, expediente 17, nota 18/08/14.

[45] CGE, 1914, Departamento Villaguay, expediente 17, nota 23/09/14.

intención de regular la educación privada fue paralela al abandono de la resolución que tomaba las escuelas de las JCA.

El 8 de septiembre de 1915 Villalva pronunció un discurso que precedía la nueva reglamentación en el que reconocía los límites de las acciones alcanzadas en relación con las instituciones privadas y las dificultades de aplicar la totalidad de las medidas:

«Hasta el presente no han tenido principio de ejecución estas justas exigencias y *aunque no sea posible aplicarlas con un criterio absoluto, ya que así podría disminuirse enormemente el beneficio de la acción privada en la educación (...)* la dirección general cree llegado el momento de legislar con disposiciones concretas sobre este importante asunto, a fin de *ir paulatina-mente sometiendo los institutos de educación particular a las exigencias de la acción fiscal*».^[46]

El reglamento de escuelas particulares de 1915 establecía entre las condiciones para ser director: ser argentino o ciudadano naturalizado en los casos de las escuelas subvencionadas, tener por lo menos 22 años de edad, no poseer enfermedad o defecto físico y gozar de buen concepto moral y de conocimientos generales y profesionales. Se reconocía como títulos habilitantes los expedidos por escuelas normales de la nación y provincias, Consejos de Educación Nacional y de la provincia y los expedidos en el extranjero debidamente revalidados. Además, se agregaba que a falta de título el interesado rendiría un examen cuya aprobación le habilitaría el título de capacidad para la enseñanza particular.^[47]

Según Epstein, para los maestros egresados de las escuelas de la Alianza la Escuela Alberdi era muy poco exigente para otorgar sus diplomas. Por ello, tuvieron una imagen negativa sobre las posibilidades de obtener docentes idóneos y dudaban del éxito de esa experiencia. Vinculado con este establecimiento, los maestros de las colonias señalaban que «La mayoría de estos diplomados (...) tienen un nivel profesional por debajo de la media (...)» y que «Esta fácil obtención oficial de diplomas de maestros rurales

[46] CGE, 1915.

[47] *Ibidem*.

se comprende por qué la provincia, tiene poco personal para sus escuelas alejadas de toda ciudad» (Epstein 1997, pág. 367).^[48]

En su último mensaje a la legislatura, Miguel Laurencena señalaba que al asumir, la enseñanza particular era subvencionada «prestara o no los beneficios que esa ayuda tenía derecho a exigir para la provincia y aun cuando ella conspirara contra la indiscutible orientación nacional y se sometiera (...) al deseo o al mandamiento de un imperio europeo» y sostenía que en su gobierno se quitaron las subvenciones.^[49] Sin embargo, es posible que se tratara de medidas transitorias, ya que en 1915 y 1916 el CGE aprobó pedidos de escuelas de la JCA solicitando subvenciones.

En lo que respecta a la propuesta de traspasar las escuelas de la JCA a la provincia, el CGE manifestaba que recibir las escuelas tenía cuatro desventajas para los intereses educaciones de la provincia. En primer lugar, el Estado perdía el concurso que la JCA le prestaba, educando la población escolar de sus colonias, en una extensión de las de 2 000 mil hectáreas en la que hay 36 escuelas con 2 191 alumnos. En segundo lugar «absorbería una cantidad apreciable de las rentas que la provincia dedica al sostenimiento de la enseñanza primaria, obstaculizando así la fundación de escuelas en centros escolares que hoy carecen de ella... hoy se precisan alrededor de 136 escuelas para poder combatir con éxito el analfabetismo». En tercer lugar:

«(...) se legalizaría una clase especial de escuelas, la semireligiosa, ajena y contraria a la ley de educación primaria la casa habitación del maestro para dedicarle al que tenga a su cargo la enseñanza religiosa, coloca al maestro laico en la disyuntiva de someterse a la tendencia que actualmente tienen las escuelas, o no tener en que vivir».

Finalmente, «la fiscalización temporaria no implicaría otra cosa que la obligación del Estado de sostener estas escuelas durante

[48] La bibliografía, también reparó en los cursos temporarios que Antequeda organizó en la escuela normal Alberdi para maestros rurales a los que concurrían numerosos extranjeros, tanto quienes se preguntan por la educación rural en Entre Ríos (Cian 2020; Gutiérrez 2007), como quienes lo hicieron específicamente por las escuelas de la JCA (Carli 1993; Epstein 1997; Flier 2011).

[49] Entre Ríos, Mensaje del gobernador, año 1918, pág. 86.

cinco años, mientras que la JCA conservaría el derecho de retrotraer dichas escuelas al expirar el término del contrato».^[50] Por lo tanto se consideraba que *«el Estado no puede perder el concurso de ningún particular que se dedique a la enseñanza»*, oficializando las escuelas que ellos sostienen. Explicaban que era más conveniente «fundar las escuelas que hacen falta antes que hacerse cargo de los gastos que importan las ya existentes».^[51]

Si bien el dictamen negativo de la comisión del CGE está fechado en 1917, en 1915 la provincia había dado evidencias de que no provincializaría las escuelas. En 1916 la JCA ofreció sus escuelas al CNE, con la condición de que se les permitiera impartir en ellas la enseñanza religiosa judía fuera del horario escolar (Flier 2011; Ossanna 2001). En la provincia de Santa Fe el traspaso se efectivizó a fines de 1917.

En Entre Ríos en 1917 la JCA ofreció entregar sin condiciones las 35 escuelas que tenía –habían cerrado tres desde 1914–, con sus locales, mobiliario y terrenos. Esto se explica porque, como muestra Flier, una cláusula al reglamento educativo de Entre Ríos determinaba que «no podría dictarse la enseñanza religiosa en el mismo local donde se suministrara la enseñanza laica» aunque se tratara de locales cedidos al CNE. «A pesar de ser de dependencia nacional, los maestros debían someterse a las leyes imperantes en el territorio de la provincia. Ante este problema, el director general de la JCA en París, Luis Oungre, dispuso la construcción de nuevos edificios, independientes y separados por completo de las escuelas laicas, quedando solo a disposición de la enseñanza religiosa en Entre Ríos» (Flier 2011, pág. 201).

Finalmente, y ante las dificultades de la provincia de absorber las escuelas, los intereses de la JCA confluyeron con los de la nación que sí tenía los recursos económicos para sustentarlas. En 1920, el CNE procedió a nombrar personal docente para esas 35 escuelas, que fueron sumadas a las Láinez existentes en Entre Ríos, con los números 90 al 124 (Nissen 1950).^[52] Según Nissen la transferencia

[50] CGE, 1914, Departamento Villaguay, expediente 17, nota 10/10/17.

[51] CGE, 1914, Departamento Villaguay, expediente 17, nota 10/10/17.

[52] El gobernador de Entre Ríos, en cambio, habla de 47 escuelas que fueron clausuradas y reemplazadas por establecimientos del CNE. Entre Ríos, mensaje del gobernador, 1921, pág. 83.

consistió en un «largo y engorroso inventario». Para el CNE, el mayor inconveniente había obedecido «a la dificultad de encontrar personal que quisiera aceptar puestos en las colonias en que figuran las escuelas precitadas, para vivir en medio de pobladores de habla extranjera y exclusivamente instruidas en su religión».^[53]

Aunque excede los objetivos de este trabajo, cabe mencionar la paulatina declinación de la JCA como empresa colonizadora y el permanente éxodo de los colonos hacia las ciudades para dar cuenta del proceso de transferencia de las escuelas de la JCA al CNE, la disminución de alumnos que concurrían a las escuelas judías y el incremento de niños no judíos. La tesis de Flier (2011, pág. 241) sostiene que los «desplazamientos rural-urbanos provocaban el cierre de escuelas por falta de alumnos, y las que lograban la permanencia lo hacían por el reagrupamiento con niños de otros grupos de la colonia». A la vez da cuenta que ello se vincula al desplazamiento de los alumnos, para completar el ciclo primario obligatorio y para acceder la educación secundaria.^[54]

3.4 Consideraciones finales

A lo largo de este trabajo nos propusimos analizar la experiencia de las escuelas particulares de la JCA y su vínculo con el CGE de la provincia de Entre Ríos. Hemos visto que las diferencias entre los informes de los inspectores están basadas en una significativa heterogeneidad entre las poblaciones de los distintos asentamientos que constituían las colonias: mientras que en las escuelas más grandes a cargo de docentes enviados por la AIU y con uno o más ayudantes, rápidamente los niños aprendieron castellano y se instruyeron en la historia y geografía nacional, las más pequeñas donde la baja matrícula tornaba costoso sostener más de un maestro y, por lo tanto, contaban con un solo docente que apenas hablaba castellano o lo hacía con dificultad, se encargaron centralmente de la enseñanza de la religión y el idioma hebreo.

Como se ve en las cartas de Sabah, a la vez que unas escuelas iban muy bien y los resultados de los exámenes eran halagadores,

[53] CNE, 1920, pág. 145.

[54] En el caso de quienes querían acceder a la escuela Alberdi, era necesario hasta quinto grado.

las otras presentaban importantes dificultades. Algunos maestros lo daban todo y eran amados por los colonos, otros, en cambio, eran «odiados» y los colonos pedían su reemplazo en más de una ocasión, dificultando el funcionamiento de los establecimientos. Algunos se ausentaban sin dar aviso, otros directamente «huían sin avisar». Es decir que a pesar de funcionar en red, cada escuela tuvo su particular historia determinada por los colonos, los maestros y las circunstancias y eso determinó su futuro en la etapa posterior al traspaso.

Como adelantamos en la introducción, partimos de la hipótesis de que período estudiado puede ser caracterizado en tres etapas. Durante la primera, los posicionamientos de la burocracia provincial en relación con las escuelas de la JCA se correspondieron con una política tendiente a incentivar la educación particular en los espacios rurales. Además las escuelas de la JCA surgieron con muchas dificultades y comenzaron a resolverlas al final de la misma. Hemos visto que la fundación de escuelas por la JCA coincidió con un sistema educativo que estaba en construcción: se estaban definiendo atribuciones de la provincia, los particulares y la nación. Desde un primer momento el CGE se refirió a las escuelas de la JCA y la enseñanza del hebreo. Sin embargo ante la escasez de recursos, su accionar apenas pudo reducirse, y en algunos casos, a inspeccionarlas. Más allá de que además recibían la inspección de la JCA. Los vínculos entre ambas instituciones fueron tensos y a las objeciones respecto a la enseñanza del hebreo y la religión, se sumaban los malos entendidos concomitantes a la remisión de las planillas. La escasez de recursos de la provincia fue constante y se acentuó en determinadas coyunturas de crisis. La inversión no alcanzaba a representar el porcentaje del presupuesto requerido para recibir la subvención de la nación. Ello nos permitió complejizar la mirada de los inspectores que enfatizaron en la escasa enseñanza de español en las colonias y poner atención en la cuestión del financiamiento de los establecimientos.

Con respecto a la segunda etapa, observamos que los coordinadores de las escuelas de la JCA que tenían como horizonte un proyecto de ciudadanía e integración en el que uno de los principales propósitos era el aprendizaje del castellano fueron sorteando dos dificultades.

Por un lado, las resistencias –que variaron según las localidades– de algunos colonos de enviar a sus hijos a escuelas de la JCA. A medida que se fueron creando escuelas más cercanas a los grupos de población y que los colonos fueron viendo los resultados del proceso de enseñanza, tanto en materia de idioma hebreo como en español, esas resistencias fueron cediendo. Por otro, el hecho de que fueron pocos los establecimientos que recibieron maestros de la AIU y que por lo tanto, no todas las escuelas de la JCA tenían docentes que hablaran castellano.

Cabe señalar que cuando en 1914 la JCA envió la propuesta de transferir las escuelas a la provincia, fue porque para ese entonces tanto en materia de titulación de los docentes como en la definición de los contenidos, la situación era similar a lo que sucedía en las escuelas fiscales.

Del mismo modo a pesar de las tensiones entre el CGE, el CNE y la JCA se adelantó en una normativa tendiente a ordenar las escuelas particulares. Además, durante la gestión de Antequeda, resultado de la formación en los cursos temporarios y de la subvención provincial, todas las escuelas contaron con un docente-director que se encargaba de dar los contenidos mínimos establecidos por el CGE, la mayoría de los cuales tenía título reconocido por la provincia. Asimismo, todas tenían una maestra de costura para las niñas y un docente que se encargaba de la enseñanza del hebreo. Una vez que las escuelas alcanzaron esa organización y ante las dificultades de la JCA para sostenerlas, en 1914 se presentó la propuesta de transferencia al Estado.

En relación con la tercera etapa observamos que la negativa del gobierno provincial se debió a la falta de recursos para absorber las escuelas. Ante ella, la propuesta fue presentada al gobierno nacional. Sin embargo, en Entre Ríos la transferencia a la nación se demoró –con el caso de Santa Fe– ante el impedimento de la normativa de utilizar los edificios escolares para impartir fuera del horario de clase instrucción religiosa.

Finalmente, habiendo analizado las características de las escuelas, los maestros y el proceso de transferencia, concluimos que los contenidos de enseñanza y las formas escolares no cambiaron demasiado. Solo hubo una importante y única excepción que, a su vez fue el factor que demoró esa transferencia de la JCA a la

nación: el establecimiento escolar no pudo ya utilizarse para la enseñanza de la religión o la cultura judía. De ahí en más, los colonos tuvieron que crear sus propias instituciones para transmitir sus tradiciones a las nuevas generaciones. Estas fueron propuestas educativas no formales y complementarias con la escuela estatal obligatoria. Posiblemente, esta historia refleje la firme voluntad de la colectividad judía por integrarse al país receptor y cumplir el sueño de ver a sus hijos convertirse en legítimos ciudadanos argentinos, así como también la intención de integrarlos que tuvo el Estado argentino.

En suma, en este trabajo, al articular el punto de vista del Estado y el de la colectividad judía, que habían sido explorados pero no integrados, intentamos poner en diálogo esas dos piezas del gran rompecabezas.

Referencias

ANTEQUEDA, MANUEL

- 1909 *Breve exposición de las escuelas ruso alemanas e israelitas*, referencia citada en páginas 71, 76, 77.

BARGMAN, DANIEL

- 2006 «Construcción de la Nación entre la asimilación de inmigrantes y el particularismo. Las escuelas de las colonias agrícolas judías», en *Patrimonio cultural y diversidad creativa en el sistema educativo*, comp. por Leticia Maronese, Buenos Aires: Temas de Patrimonio Cultural, referencia citada en página 63.

BERTONI, LILIA

- 1992 «Construir la nacionalidad: Héroes, estatuas y fiestas patrias, 1887-1891», en *Boletín del Instituto de Historia Argentina y Americana Dr. Emilio Ravignani*, n.º 5, págs. 1-22, referencia citada en página 62.
- 2001 *Patriotas, cosmopolitas y nacionalistas. La construcción de la nacionalidad argentina a fines del siglo XX*, Buenos Aires: FCE, referencia citada en página 62.

CARLI, SANDRA

- 1993 «Modernidad, diversidad cultural y democracia en la historia educativa entrerriana (1883-1930)», en *La educación en las provincias y territorios nacionales (1885-1945)*, dir. por Adriana Puiggrós, Buenos Aires: Galerna, págs. 185-238, referencia citada en páginas 62, 63, 85.

CHERJOVSKY, IVÁN

- 2013 *De la Rusia zarista a la pampa argentina. Memoria e identidad en las colonias de la Jewish Colonization Association*, Tesis de Doctorado, Buenos Aires: Universidad de Buenos Aires, referencia citada en páginas 60, 61.

CHERRO DE AZAR, MARÍA

- 2019 (ed.), *Los judíos y el idioma español*, Buenos Aires: CIDICSEF, referencia citada en página 66.

CIAN, JANET

- 2020 *Institucionalización de la enseñanza agrotécnica y normal rural en Entre Ríos, Argentina (1894-1930)*, Tesis de Doctorado, Universidad Nacional de Entre Ríos, referencia citada en páginas 72, 85.

EPSTEIN, DIANA

- 1997 «Maestros marroquíes. Estrategia educativa e integración, 1892-1920», en *Anuario IEHS*, vol. 12, págs. 347-369, referencia citada en páginas 61, 63-68, 72, 74, 77, 79, 83, 85.

FLIER, PATRICIA

- 2011 *Historia y memoria de la colonización judía agraria en Entre Ríos. La experiencia de Colonia Clara, 1890-1950*, Tesis de Doctorado, Universidad Nacional de La Plata, referencia citada en páginas 61, 63, 66, 77, 79, 85-87.

GUTIÉRREZ, TALÍA

- 2007 «Políticas de orientación agrícola y pedagogía normalista. Entre Ríos, Argentina, 1900-1920», en *Perfiles Educativos*, vol. 117, págs. 85-110, referencia citada en páginas 72, 85.

LIONETTI, LUCÍA

- 2005 «La función republicana de la escuela pública. La formación del ciudadano en Argentina a fines del siglo XIX», en *Revista mexicana de investigación educativa*, vol. 27, n.º 10, págs. 1225-1255, referencia citada en página 62.
- 2007 *La misión política de la escuela pública: la formación de los ciudadanos en Argentina, 1870-1916*, Buenos Aires: Miño y Dávila, referencia citada en página 62.

LLUCH, ANDREA

- 2002 «Reflexiones en torno al proyecto de 'argentinar' a los hijos de inmigrantes y el rol de la escuela pública. La colonización judía en el interior argentino a principios del siglo XX», en *Anuario de la Facultad de Ciencias Humanas*, n.º 4, referencia citada en página 62.

LÓPEZ, MARÍA DEL PILAR

- 1999 «La educación de los rusos judíos y alemanes del Volga en Entre Ríos», en *La educación en Argentina, Estudios de Historia*, comp. por Adrián Ascolani, Rosario: Ediciones del Arca, págs. 71-83, referencia citada en páginas 62, 63, 67.
- 2009 *La versión y/o versiones escolares de la historia. Entre Ríos, 1887-1914*, Universidad Nacional de Entre Ríos, referencia citada en páginas 62, 63.

MOTURA, NICOLÁS

- 2022 «De la concentración a la dispersión. Las derivas del conservadurismo entrerriano ante las reformas electorales (1870-1917)», en *Historia Regional*, n.º 46, págs. 1-22, referencia citada en página 64.

NISSEN, JUAN

- 1950 *Actuación magisterial durante 55 años (1895-1950)*, Paraná: Nueva impresora, referencia citada en páginas 75, 77, 86.

OSSANNA, EDGARDO

- 2001 (coord.), *La educación en las provincias y territorios nacionales (1885-1945)*, Buenos Aires: Galerna, referencia citada en página 86.

PETITTI, EVA MARA

- 2022 «Alcances y límites de la obligatoriedad escolar en Argentina (provincia de Entre Ríos, 1886-1958)», en *Prohistoria*, vol. 38, págs. 1-30, referencia citada en página 65.

SABAH, JOSEP

- 2019 *Entre lenguas y mundos. Las cartas de un maestro de la Alliance Israelite Universelle desde el Litoral*, trad. por Mónica Szurmuk, Paraná: EDUNER, referencia citada en páginas 60, 66-71.

SALOMÓN, MÓNICA

- 2001 «Las escuelas judías de Entre Ríos (1908-1912)», en *El Tren Zonal*, vol. 75, referencia citada en página 63.

SILVEIRA, ALINA

- 2019 «Educación privada», en *Palabras claves en la historia de la educación argentina*, ed. por José Bustamante Vismara y Flavia Fuiorucci, Buenos Aires: UNIPe, referencia citada en página 59.

SZURMUK, MÓNICA

- 2019 «Introducción», en Josep Sabah, *Entre lenguas y mundos. Las cartas de un maestro de la Alliance Israelite Universelle desde el Litoral*, Paraná: EDUNER, referencia citada en páginas 60, 68.

VISACOVSKY, NERINA

- 2017 «Auge y ocaso del shuleicufista en Argentina (1941-1968)», en *Archivos de historia del movimiento obrero y la izquierda*, vol. 6, págs. 121-141, referencia citada en página 65.

ZAIDENWERG, CIELO

- 2014 «Un estudio comparativo entre escuelas de inmigrantes en Argentina. Espacios de celebración, entendimiento y conflicto (1880-1930)», en *Temas Americanistas*, vol. 32, págs. 149-174, referencia citada en página 62.

CAPÍTULO 4

Burocracias educativas en la Facultad de Ciencias Económicas y Educacionales de Paraná de la Universidad Nacional del Litoral (Entre Ríos, 1920-1931)

DARÍO VELÁZQUEZ

En este capítulo se analiza la configuración de una burocracia educativa en el ámbito de la Facultad de Ciencias Económicas y Educacionales (FCEE) de la UNL, dando cuenta de los perfiles y trayectorias de sus académicos, así como también del diseño e implementación de ese proyecto universitario que se extendió entre los años 1920 y 1931.

La Universidad Nacional del Litoral, creada en 1919, un año después de la Reforma, se constituyó tomando como base la Universidad provincial de Santa Fe a la que se incorporaron facultades con sedes en otras ciudades. La establecida en Paraná, creada sobre la base del Curso de Profesorado de la Escuela Normal de esa capital, fue concebida como una «escuela de profesorado» y como un «centro destinado al estudio de las humanidades». Asimismo, la anexión de la Escuela Normal de Paraná a la nueva estructura académica, permitió el empleo de su patrimonio científico para la organización de diferentes museos y gabinetes con el objetivo de instituir el estudio universitario de las disciplinas humanísticas en la región y el país. Dichos museos universitarios, que se vincularon especialmente a la carrera de Profesorado en Historia y Geografía que se impartía en esa sede, permitieron coordinar «excursiones

de estudio» y divulgar sus resultados a través de la publicación de los *Anales* de la Facultad (1923-1928).

Los interlocutores académicos que produjeron conocimiento sobre el tema se han enfocado en la historia institucional de la FCEE, recorriendo una parábola completa entre su creación y cierre, argumentando sobre su aporte en la innovación de los sujetos pedagógicos (De Miguel 1997; Kummer *et al.* 2010; Romera Vera 1969), considerando algunos atributos sociales de los actores a través de la categoría analítica de viajeros (Roman 2018), y ponderando las trayectorias intelectuales y/o político institucionales de actores individuales en el marco de aquel proceso (Ibarlucía 2018; Motura y Vartorelli 2019). Asimismo, como una cuestión mucho menos vista se ha estudiado lo ocurrido con la Escuela Normal (Rodríguez y Petitti 2021).

A lo largo de este capítulo se expone como hipótesis que el proceso de implementación de la FCEE encontró dos problemáticas que gravitaron negativamente en el buen suceso de la nueva estructura universitaria, relacionadas a la cuestión presupuestaria y al desafío de encontrar los perfiles profesionales adecuados para llevar adelante el proyecto. Aun así, la experiencia de la FCEE representó una creación institucional que tuvo un carácter performativo de los actores intervinientes en el circuito académico. En efecto, los recursos materiales –aunque deficientes– y simbólicos que ofreció la FCEE contribuyeron al buen suceso de las trayectorias de un grupo de académicos que circulaban por el sistema de educación superior argentino, y que contaba por entonces con tan solo cinco universidades nacionales.

Con el propósito de estudiar la burocracia educativa en la FCEE, en este texto se atienden las siguientes dimensiones de análisis:

- 1) la normativa y el proceso de implementación del proyecto;
- 2) los recursos presupuestarios asignados;
- 3) las trayectorias académicas;
- 4) la inscripción social y política de los actores sociales.

4.1 La normativa, la organización institucional, y los obstáculos en el proceso de implementación de la FCEE

La Universidad de Santa Fe fue creada el 16 de octubre de 1889 por iniciativa del entonces gobernador, doctor José Gálvez, quien fue además su primer rector. Hasta la primera década del siglo XX, de las tres facultades enumeradas en la ley de creación solo funcionaba la de Derecho y Ciencias Sociales (1890).^[1] La crisis financiera del noventa y los problemas políticos que acompañaron los levantamientos radicales, dificultaron el establecimiento de las facultades programadas e impactaron sobre el funcionamiento de esa casa de estudios. El centro de estudios santafesino fue nacionalizado en 1919.

La creación de la Universidad Nacional del Litoral incluía la apertura de una facultad en la ciudad de Paraná. A pesar de que la capital entrerriana contaba con instituciones de prestigio y tradición como el Colegio Nacional y la Escuela Normal, encontraba los límites de su oferta educativa en la educación secundaria y media, respectivamente. Por ello, la posibilidad de acceder a la formación universitaria constituía un «medio concreto de inserción laboral, de promoción y movilidad social» (López y Baffico 2010, pág. 50). Esa creación institucional se ha interpretado como un reconocimiento a la tradición pedagógica de la ciudad (Kummer *et al.* 2010). Para Ortiz de Montoya (1940) se respondía con ella a la demanda de un grupo de normalistas, universitarios, y políticos que solicitaban al gobierno nacional la instalación de una «Facultad de Ciencias de la Educación».

La organización de la FCEE fue iniciada el 10 de mayo de 1920 por el ministro de Justicia e Instrucción Pública de la Nación, doctor José Salinas, quien desde el mes de marzo actuaba como organizador de la Universidad. La nueva Facultad se creaba sobre la base del Curso de Profesorado de la Escuela Normal (Rodríguez y Petitti 2021, pág. 105). En tal sentido, y como demuestran Rodríguez y Petitti (2021, pág. 112), «un sector de los normalistas, consideraba que el pasaje del Curso del Profesorado a la Universidad, iba a

[1] En la ley se mencionaban además una de ciencias físico-matemáticas y otra de teología. AHUNL, *Boletín*, 1927, pág. 213.

resultar muy positivo porque haría subir el número de inscriptos y egresados».

Según Reula (1971) la redacción del Plan de Estudios y la selección del personal docente y administrativo, habían sido confiadas al inspector general de Enseñanza Secundaria, Normal y Especial, profesor Pascual Guaglianone, quien para las tareas contó con la colaboración de personal docente de la Escuela Normal Anexa. No obstante, en un acto realizado el 10 de mayo de 1920 que oficializaba la instalación de la FCEE, el ministro de Justicia e Instrucción Pública de la Nación, dejaba claro que se encargaría de dirigir «personal y directamente los trabajos de redacción del plan de estudios y organización de su personal docente».^[2] En julio de ese mismo año se nombraba a Filiberto Reula como secretario (1920) y luego encargado de la Facultad (1921-1922).^[3]

En el proceso de organización institucional se tomó como modelo el estatuto de la Universidad de Buenos Aires, otorgando el gobierno de la casa de estudios a los profesores y estudiantes. El 16 de mayo de 1923 se realizó la primera asamblea universitaria, proclamando como rector al doctor Pedro E. Martínez. Lo sucedió como rector electo Rafael Araya (1927-1928). Asimismo, el primer decano de la Facultad fue el abogado por la UBA Antonio Sagarna, quien estuvo en el cargo hasta el 24 de noviembre de 1923, fecha en que lo sucedió el profesor normal Casimiro Olmos, hasta entonces vicedecano. Al asumir este como vicerrector de la Universidad lo reemplazó el también abogado (UBA) Humberto Pietranera (1925-1929). Los continuaron el doctor en Filosofía, Luis Juan Guerrero (1929-1931), y el ingeniero civil, José Babini (1931). Cabe destacar que

[2] AHUNL, *Boletín*, 1927, pág. 223. Con ello también concuerda Romera Vera (1969) quien afirma que, a diferencia de lo sucedido en las restantes facultades para cuya planificación se convocó a distintos técnicos, la organización de la sede en Paraná estuvo enteramente a cargo del presidente de la Nación y del ministro Salinas.

[3] Filiberto Reula (1891-1982) se incorporó desde muy joven al radicalismo desarrollando una larga trayectoria dentro de la estructura partidaria. Fue director de la Escuela Normal de Paraná entre 1924 y 1929, y más tarde rector del Instituto Nacional del Profesorado Secundario de esa ciudad. Así también, se desempeñó como presidente del Consejo General de Educación de Entre Ríos durante la gobernación de Enrique Mihura (1939-1943).

de los cinco decanos que entraron en funciones el único egresado la Escuela Normal de Paraná fue Olmos.

La Facultad, que comenzó a funcionar en el edificio de la Escuela Normal a mediados de 1920, ofreció como carrera de posgrado el Doctorado en Filosofía y Pedagogía, y de grado el Profesorado de Enseñanza Universitaria y el Profesorado de Enseñanza Secundaria, Normal y Especial en diferentes especialidades: filosofía y pedagogía, historia y geografía, letras, lenguas vivas (francés e inglés) y matemáticas, todos de cuatro años de duración a excepción del último que era de tres.^[4] De manera efectiva dieron inicio los cinco profesorados.

Así también, se proyectaban diferentes niveles de articulación entre las carreras. Según Romera Vera (1969) los doctores serían los encargados de formar a los profesores universitarios y secundarios quienes, a su vez, formarían a los maestros normales. Los estudiantes que podían aspirar al Doctorado eran aquellos que, tras haber transitado los profesorados de Filosofía y Pedagogía, Letras o Historia y Geografía, completaban un trayecto de materias complementarias y presentaban, luego, una tesis de valor científico original. Para inscribirse a los cursos de la Facultad se requería poseer título de Maestro Normal o certificado de estudios secundarios completos.

Con este plan de formación la Facultad se proyectaba en el ámbito universitario como una «Escuela de profesorado», especializada como un «centro destinado al estudio de las humanidades».^[5] A su vez, se ofrecía como un complemento a la preparación que impartían las demás facultades a través del estudio de las materias de carácter didáctico. Un segundo propósito estaba marcado por la centralidad que la investigación adquiriría en este proyecto. Para ello se consideraba adecuada la implementación de trabajos de

[4] Otras especialidades que estaban proyectadas eran la de química y mineralogía, física, ciencias biológicas, ciencias económicas, instrucción moral y cívica, ciencias agrarias, trabajo manual y dibujo. AHUNL, *Boletín*, 1927, pág. 175, pero las mismas no pudieron concretarse por falta de docentes especializados (Rodríguez y Petitti 2021).

[5] AHUNL, *Boletín*, 1927, pág. 184.

laboratorio y de seminarios^[6] en los que se empleaban «los más modernos y severos métodos de investigación y comprobación».^[7] Tras la Reforma de 1918 las universidades argentinas no dejaron de formar profesionales liberales, pero en comparación con la etapa previa se puso un mayor acento en la investigación científica (Buchbinder 2005).

Entre las problemáticas suscitadas en el proceso de implementación de la FCEE, se encontraba aquella que correspondía al desafío de encontrar los sujetos adecuados para llevar adelante el proyecto. Por decreto del 1 de septiembre de 1920, se produce el nombramiento de los primeros docentes a cargo de los cursos: Francisco De Aparicio, Teresa Araya, David O. Croce, Joaquín Frenguelli, Amelia L. Grossemy, Karl Jesinghaus, Franz Khün, Franz Pingsdorf, Oscar Reula, Antonio Sagarna, Maximio Victoria y Arturo Vásquez Cey (Reula 1971, pág. 220). La Facultad seguía el decreto presidencial que desde 1923 establecía incompatibilidades de cargos públicos con el ejercicio de la docencia, y fijaba que quienes se dedicaban exclusivamente a la enseñanza podían desempeñar tres cátedras y hasta cuatro con un permiso especial del Ministerio. Medidas de este tipo buscaban hacer del profesorado una carrera profesional diferenciada de otras (Kummer *et al.* 2010). En efecto, a partir de la Reforma se buscó favorecer la creación de una profesión académica.

La designación del personal docente se realizó sobre la base de la formulación de ternas, siguiendo los lineamientos de la ley Avellaneda.^[8] En las mismas los candidatos que tenían título universitario aparecían en orden de preferencia.^[9] Los títulos, las investigaciones, las obras publicadas, y el ejercicio anterior de la docencia eran con-

[6] La introducción del espacio del «seminario» cumplía con el objetivo de «transformar la enseñanza verbalista por otra, en la cual el alumno se convertiría en sujeto activo de su propia enseñanza. En general, los seminarios se aprobaban con la presentación de monografías que sustituían el tradicional sistema de clases magistrales» (Kummer *et al.* 2010, pág. 114).

[7] AHUNL, *Boletín*, 1927, pág. 185.

[8] La ley n.º 1.597, sancionada en 1885 a partir de un proyecto presentado por el ex presidente, senador y rector de la Universidad de Buenos Aires, fue con cuatro artículos el primer instrumento legal para regular el funcionamiento de las universidades.

[9] AHUNL, *Boletín*, 1927, pág. 481.

siderados antecedentes valiosos, ya que confirmaban una buena preparación.

Según Romera Vera (1969) el plantel docente estaba constituido por «extranjeros» y profesores «argentinos» jóvenes asociados al movimiento de la reforma y ajenos a los círculos del normalismo. A su turno, De Miguel (1997) sostiene que en el espacio de la Facultad se construyó un perfil profesional diferente al que predominaba en el medio provincial. En torno de estos argumentos prevaleció la interpretación de que docentes como Imbelloni, Frenguelli, u otros como Jesinghaus, Kühn y Pingsdorf, formados en Italia y Alemania, respectivamente, no lograron establecer lazos con sus colegas y alumnos ni con el circuito local en general. De ello se sigue que la condición de «extranjeros» que habría marginado a los académicos respecto del medio local, incidió en la posterior clausura del proyecto universitario. No acordamos analíticamente en considerar el carácter nativo de los actores en relación con el lugar de nacimiento, sino como un fenómeno referido al autoreconocimiento y reconocimiento social de esa identidad. Que los actores sociales adscriptos a la corriente política y cultural del normalismo lograran afirmarse como representantes más «auténticos» de los intereses de la sociedad entrerriana, fue producto de una lucha de sentidos que puso en disputa esas supuestas pertenencias de origen. Si en la época algunos actores universitarios fueron percibidos como «extranjeros», este hecho debe considerarse como uno de los triunfos políticos y culturales de sus rivales, y no como una identidad básica dada por fuera de las luchas sociales.

Si bien la creación de la FCEE fue presentada por quienes la impulsaban como un cambio que jerarquizaba la tradición normalista, su anexión a otra institución significó para la Escuela Normal la eliminación del Curso de Profesorado. A nada más de un año de haberse inaugurado la Facultad, y en ocasión de realizarse en la ciudad un Congreso de Educación que conmemoraba el cincuentenario de la Escuela, una parte de los normalistas rechazó enfáticamente la eliminación del Curso de Profesorado y pidió al Poder Ejecutivo nacional que revise la medida y restituyera el profesorado a la Normal. En tal sentido, no solo argumentaban que se había rebajado el nivel de la Escuela Normal, sino además que la matrícula de estudiantes iba en descenso tras la instalación de la Fa-

cultad (Rodríguez y Petitti 2021). Así también, algunos normalistas que sostuvieron una mirada auspiciosa en el comienzo, cambiarían su visión con el tiempo. Ese giro tuvo como uno de sus mayores exponentes a Maximio Victoria (De Miguel 1997), director de la Escuela Normal Anexa hasta su jubilación en 1924. Desplazándose hasta la posición opuesta, Victoria actuó como delegado interventor (1931-1932), participando de la transformación de la FCEE en Escuela Normal Superior (1932). En su autobiografía Victoria expresaba: «en Paraná fui docente de la Facultad de Educación y asistí a su nacimiento, pero provoqué su deceso vergonzante cuando la invadieron sin pudor los filisteos» (citado en Kummer *et al.* 2010, pág. 107).^[10]

Con todo, es dable mostrar otro matiz en esta presunta oposición tajante entre «extranjeros» y «locales». Aunque, por un lado, Rodríguez y Petitti (2021) demuestran que la serie de anexiones a distintas instituciones entre 1920 y 1933, generó desde 1929 en la Escuela Normal una rotación en sus funcionarios que contrastaba con la estabilidad previa, por otro lado, subrayan la continuidad de académicos de la FCEE por esas mismas instituciones. En ese sentido, el caso más emblemático fue el de Frenguelli, quien prosiguió en sus funciones docentes aun cuando la efímera Escuela Normal Superior se convirtió en Instituto Nacional del Profesorado Secundario (1933). Asimismo, una parte de esos docentes extranjeros y provenientes de Buenos Aires ya habían renunciado tempranamente a la Facultad, ante las dificultades para cobrar sus sueldos y/o nuevos ofrecimientos para insertarse laboralmente en otras instituciones (Reula 1971; Rodríguez y Petitti 2021).

4.2 El problema presupuestario

El radical Miguel Laurencena, gobernador de Entre Ríos durante el período 1914-1918, había adherido al movimiento en favor de la nacionalización de la universidad asentada en la provincia vecina, y cuyas sedes tuvieron alcance en el ámbito regional. A pesar de que tempranamente surgió un proyecto alternativo en el seno de

[10] Sobre los conflictos suscitados entre los actores identificados con la FCEE y la Escuela Normal Anexa, véase Kummer (1998) y Motura y Vartorelli (2019).

las cámaras legislativas entrerrianas, donde los diputados conservadores planteaban la creación de una universidad local, la ley 10.861 que creaba la primera universidad regional en la Argentina, coronaba la defensa del «proyecto regionalista» que había asumido el Poder Ejecutivo provincial. Esta posición no solo había tenido como referente local al gobernador sino que también cumplió un papel destacado su ministro de Gobierno, Antonio Sagarna, quien además tuvo una importante inserción en el medio universitario siendo el primer decano de la FCEE, cargo que abandonó tras ser nombrado ministro de Justicia e Instrucción Pública de la Nación.^[11]

La Facultad estuvo afectada por graves problemas presupuestarios. Ello se debía en parte a que las provincias de Entre Ríos, Santa Fe y Corrientes no hacían el aporte que establecía la ley 10861/19. La crisis económica se agudizó aún más cuando en 1922 se hizo el traspaso administrativo y financiero de las cuatro Escuelas anexas, sin que se incluyera en las partidas de la Universidad (Rodríguez y Petitti 2021).

Cuando accedió a la gobernación de la provincia el radical Ramón Mihura (1922-1926), este se definió por una línea partidaria opuesta al gobierno nacional. En consonancia con ello, desde 1923 el Estado entrerriano dejó de hacer el aporte presupuestario que acordaba la ley de creación de 1919, aduciendo que tal decisión intentaba resguardar la autonomía provincial que dicha ley violaba.

Ugalde y Baraldi (2010) señalan que así los radicales hacían suyo el argumento con el cual los conservadores se habían opuesto antes a la creación de la UNL. No obstante, más que echar mano del otro-

[11] Nacido en Nogoyá el 11 de octubre de 1874, este abogado y doctor en jurisprudencia egresado de la UBA, ocupó cargos judiciales en Gualeguay, Concepción del Uruguay y en el Superior Tribunal de Justicia de Entre Ríos, a los que renunció para desempeñarse como uno de los primeros diputados provinciales electos por el radicalismo durante los años 1913 y 1914. Ese último año asumió como Ministro de Gobierno del primer gobernador radical, Miguel M. Laurencena. Al concluir esa función, el presidente Hipólito Yrigoyen lo designó embajador en la República del Perú (1919). En 1923 el presidente Marcelo T. de Alvear lo nombró Ministro de Justicia e Instrucción Pública de la Nación. En 1928 pasó a integrar la Suprema Corte de Justicia de la Nación, que años más tarde en un fallo vergonzante avalaba el golpe de Estado de José Félix Uriburu. Un juicio político lo desalojó del cargo en 1947, y se retiró de la escena pública. Muere el 28 de julio de 1949.

ra argumento de sus opositores, la dirigencia radical actualizaba la amenaza más antigua, acendrada y permanente a la consolidación de la nacionalidad argentina: las identidades provinciales (Jaquet 2005). Así, la apelación a la reivindicación provincialista conectaba con una memoria social de larga duración que expresaba las tensiones y los conflictos propios del proceso de conformación del Estado nacional.

Pese a las dificultades financieras que atravesó la experiencia universitaria, los recursos materiales asignados para su viabilidad constituyeron una de sus principales herencias. En ese sentido, legó un edificio propio a las configuraciones institucionales que le continuaron.

El 26 de noviembre de 1927, en un acto presidido por Sagarna, se colocó la piedra fundamental del edificio destinado para la sede de la FCEE y de la Escuela Normal Anexa. El proyecto para el nuevo edificio atendía ciertas necesidades indicadas por las autoridades de la Facultad. De esa manera, la construcción de dos plantas en el predio que ocupaba media manzana sobre las calles Andrés Pazos, Corrientes y General Urquiza, con todo el frente de esta última hacia la Plaza 1° de Mayo en el centro de la ciudad, cumplía una vieja demanda de la Escuela Normal, pero siguiendo los requerimientos de la FCEE. Así, en el subsuelo se proyectaba distribuir «el laboratorio de química, varias aulas gabinetes para geografía, historia, física, psicología y museo, labores, trabajos manuales, etcétera», y en la planta baja y parte de la planta alta, treinta aulas, salas para la dirección, vicedirección, secretaría, regencia y profesores de la Escuela Normal. Mientras que la planta alta, en el ángulo de las calles Urquiza y Corrientes, quedaría reservada a la Facultad «con sus aulas, gabinetes de psicología, geografía, historia, arqueología y geología, salas para el decanato, consejo directivo, secretaría y dependencias administrativas».^[12] Entre 1927 y 1932 se demolió el viejo edificio y se construyó el que actualmente se encuentra emplazado en el sitio.

La UNL fue intervenida desde noviembre de 1928 hasta septiembre de 1930. El 11 de abril de 1929 el interventor de la UNL, Roque Anselmo, designó como delegado interventor en la Facultad

[12] AHUNL, *Boletín*, 1927, pág. 778.

a Luis Juan Guerrero. Si entre 1918 y 1943 la administración de la universidad argentina se condujo por los postulados reformistas, la excepción a esta regla estuvo representada por un breve período entre finales de 1930 y principios de 1932, cuando el Poder Ejecutivo fue ejercido por el General José Félix Uriburu, tras el golpe de Estado que derrocó al presidente constitucional Hipólito Yrigoyen. Esta hipótesis está demostrada por Graciano (2008) para el caso de la Universidad Nacional de La Plata. Por su parte, Buchbinder (2005) ha remarcado que la hegemonía reformista se clausuró recién con las intervenciones del primer gobierno de Juan Domingo Perón, no significando por tanto un quiebre permanente las intervenciones gubernamentales efectuadas en la década del treinta. Sin embargo, en el territorio entrerriano ese breve interregno será propicio para el desmantelamiento de la FCEE. Por ley de presupuesto, en el año 1932, esta definitivamente había cerrado sus puertas. Al año siguiente un decreto nacional convirtió la Escuela Normal Superior en el Instituto Nacional del Profesorado Secundario, que constó de cinco profesorados de cuatro años de duración: Pedagogía y Filosofía, Castellano y Literatura, Matemáticas, Historia, y Geografía.

4.3 Las trayectorias académicas de Joaquín Frenguelli y Francisco De Aparicio

Considerando el terreno simbólico, las pugnas por los sentidos y sus consecuencias institucionales, cabe señalar que los constructores de la Facultad también abrevaron del imaginario reformista. El reformismo brindaba una nueva base de legitimidad a las «humanidades», por vía de la crítica a la búsqueda individualista de obtener un título que habilite a la profesión liberal. En 1927, en consonancia con la legitimidad política y académica con la que se buscaba revestir a esas disciplinas, el decano Humberto Pietranera indicaba en qué clave debía valorarse el proyecto de la FCEE, en ocasión de colocarse la piedra fundamental del nuevo edificio que se proyectaba para la casa de estudios:

«En su interior (...) desarrollará su fecunda acción civilizadora de elevada cultura, encaminada “a difundir las ciencias y las letras por las ciencias y las letras mismas”, la Facultad de Ciencias de la Educación que, como todas las de su índole, *no otorgando título de profesión liberal útilmente productivo, alguna*

vez hubo de defenderse de las asechanzas de un ambiente con alternativas de hostilidad e indiferencia, que no alcanzaba o no quería comprender la utilidad práctica de las desinteresadas especulaciones del espíritu, en laboratorios, gabinetes y seminarios, de donde, en el mundo, han surgido las maravillosas creaciones de la química, los descubrimientos de la bacteriología, el progreso de las ciencias filosóficas y sociales, la función educativa del sentimiento estético por la difusión del arte, el fomento de los museos, y de donde surgirá, también, luminosa, la hasta ahora incompleta verdad histórica argentina».^[13]

Dicho imaginario reformista contaba con influyentes representantes entre los integrantes del plantel docente de la Facultad. Los fundamentos de la FCEE como una «escuela de profesorado», han sido analizados por los investigadores actuales que interrogaron su contribución a las transformaciones del circuito pedagógico argentino durante esas décadas. Pero su carácter de «centro destinado al estudio de las humanidades», en relación con sus aportes a las configuraciones disciplinares de la época, ha concitado menos interés. En ese sentido, se requirieron perfiles profesionales específicos como criterio de reclutamiento del personal docente. Así lo demuestran las trayectorias de quienes estuvieron encargados de impartir el Plan de Estudios de la carrera de Historia y Geografía, elaborado en 1920 y reformado en 1924.

El Plan había sido diseñado con una «acentuada orientación nacionalista».^[14] Se afirmaba que no existía la pretensión de estudiar particularmente la geografía de ningún continente sino de la «Tierra» en sus distintos aspectos entrando en detalle solo cuando se trataba de la Argentina, para conocer «con el mayor detenimiento las riquezas del país, su comercio, sus problemas demográficos y económicos, etcétera».^[15] Asimismo, se expresaba la intención de que con el material científico de la Escuela Normal Anexa pudiera estudiarse con intensidad la «Geología y Paleontología regional».

Al anexarse a la Facultad la Escuela Normal legaba también su patrimonio de valor científico, contribuyendo con el mismo a la formación de museos universitarios. Joaquín Frenguelli dirigió el Museo de Geología y Paleontología, que completó sus colecciones

[13] AHUNL, *Boletín*, 1927, pág. 778 (los destacados son nuestros).

[14] AHUNL, *Boletín*, 1927, pág. 186.

[15] *Ibidem*.

con donaciones del Museo de La Plata y con las piezas que alumnos y profesores traían de las «excursiones» (Kummer *et al.* 2010, pág. 80). Asimismo, se organizó un Museo de Arqueología que tuvo a Francisco De Aparicio como responsable. A esas dos instituciones se sumaron el Gabinete de Geografía coordinado por Franz Kühn, y el Laboratorio de Psicología Experimental con Karl Jesinghaus al frente del mismo. Finalmente, se creó un Observatorio Astronómico dirigido por Franz Pingsdorf (Reula 1971, págs. 221-222). A excepción de las dos últimas, vinculadas a la sección de Filosofía y Pedagogía y a la sección Matemáticas, respectivamente, las restantes instituciones estaban asociadas a la sección de Historia y Geografía.^[16]

Por otro lado, si bien se brindaba lugar a la «historia universal», se atribuía una particular importancia a la «prehistoria, arqueología e historia argentinas y americanas», con el fin de formar «profesores conscientes e investigadores de nuestro pasado».^[17] En ese sentido, se esperaba que el formato de seminario fuera particularmente productivo en «Historia Argentina», ya que adiestrados en el estudio de los documentos «los alumnos de la Facultad podrán dedicarse a trabajar con amor en los pocos explotados archivos del Litoral, contribuyendo así, con patriótico e inteligente esfuerzo, a hacernos conocer la historia particular de Entre Ríos, Santa Fe y Corrientes».^[18] Este proyecto historiográfico de alcance regional se esperaba viabilizar con la formación en la propia FCEE de un fondo documental, que se conformaría a través de la donación o compra de archivos particulares. Por otra parte, con la pesquisa en los archivos provinciales y municipales, la FCEE se encargaría de la publicación de aquellos documentos que se juzgaran de importancia. De esta manera, el foco se ponía en el particularismo

[16] Rodríguez y Petitti (2021) han indicado la falta de evidencias sobre la efectiva conformación del Laboratorio de Psicología Experimental. Al respecto señalan que en 1925 Jesinghaus se trasladó a vivir a la ciudad de Buenos Aires, contratado por el Ministerio de Instrucción Pública, lo que pone en duda la materialización de dicha institución.

[17] AHUNL, *Boletín*, 1927, pág. 186.

[18] AHUNL, *Boletín*, 1927, pág. 187.

regional con el interés expreso que de allí surja «la hasta ahora incompleta verdad histórica argentina».^[19]

Varios de los espacios curriculares contenidos en el Plan de Estudios, estaban directamente asociados con estas definiciones programáticas. La asignatura de «Geología y Paleontología» (que con la reforma al Plan de Estudios de 1924 pasó a denominarse «Geología») vinculada por su director al Museo homónimo, fue dictada desde 1920 por Frenguelli. Este tuvo además a su cargo las materias «Geografía Física (1º curso)» desde 1922 y «Geografía Física Argentina y Seminario» e «Introducción a los Estudios Geográficos» a partir de 1927, remplazando en estas últimas a Kühn.

Joaquín Frenguelli (1883-1958) arribó a la Argentina en 1911 procedente de Roma, su ciudad natal, de cuya universidad obtuvo en 1909 un doctorado en medicina. Logró insertarse en el ejercicio de la profesión médica apenas arribado al país en el Hospital Italiano de Santa Fe y el de Córdoba, actividad que sostuvo con su propio consultorio hasta 1929 para abandonarla entonces definitivamente. Tras el cierre de la Facultad continuó en 1931 como profesor de «Geografía Física» y «Geología y Paleontología» en la Escuela Normal Superior, asignaturas en las que se desempeñó aún luego de transformarse en 1933 en Instituto Nacional del Profesorado Secundario, donde además fue designado ese mismo año director de la sección Geografía.^[20]

Como muchos de sus contemporáneos que transitaban itinerarios de pasaje entre la figura del «naturalista» y la del «académico universitario», su reconocimiento se relacionó a la múltiple implantación institucional, especialmente, en ámbitos de producción de saberes que se afirmaban en la sociabilidad asociativa: la Academia Nacional de Ciencias de Córdoba, la Sociedad Científica Argentina, la Sociedad Argentina de Ciencias Naturales, la Sociedad de Estudios Geográficos GAEA, la Asociación Geológica Argentina, entre otras.

En cuanto a su obra, ésta se mantuvo en torno a un problema central: la cuestión estratigráfica, genética y cronológica de los

[19] AHUNL, *Boletín*, 1927, pág. 778.

[20] Sobre Frenguelli y su desempeño como docente e investigador en el Museo de Ciencias Naturales de la Universidad Nacional de La Plata, véase Soprano (2009).

terrenos superficiales de la región pampeana. Con esta focalización en la geología del Cenozoico superior, procuró dar unidad a una producción en apariencia heterogénea abarcando como aspectos relacionados temas de «estratigrafía», «geografía», «geomorfología», «biogeografía», «climatología», «paleontología de vertebrados e invertebrados», «paleobotánica», «antropología», «arqueología», «micropaleontología» y «microbiología» (Riccardi 2013). Estudiar la Tierra en sus distintos aspectos, como se proponía la fundamentación del Profesorado en Historia y Geografía, tenía en Frenguelli a un oportuno interlocutor.

A su turno, Francisco De Aparicio (1892-1951) fue docente desde la apertura de la FCEE. Al momento de insertarse en el Litoral en 1920, De Aparicio era un joven porteño sin grado universitario (y que no obstante su trayectoria nunca tuvo), ni antecedentes docentes o publicaciones especializadas, ya que de la serie de sus más de ciento veinte trabajos de investigación editados el primero apareció recién en 1922.

De Aparicio era un actor estrechamente vinculado a los círculos reformistas de universitarios argentinos desde la primera hora. Pese a no haber concluido sus estudios en la Facultad de Derecho y Ciencias Sociales y en la de Filosofía y Letras de la UBA, ingresó a la sociabilidad del Ateneo de Estudiantes Universitarios de Buenos Aires (1914-1920), junto a su principal animador José María Monner Sans y demás miembros activos como Gabriel del Mazo.

Participó de *Ideas*, la revista del grupo que dio lugar a la primera organización porteña del movimiento, y que estuvo asociada con la apertura del ciclo del pensamiento reformista, buscando instalar en el espacio cultural argentino un perfil de estudiante universitario interesado por la intervención pública. *Ideas* fue uno de los dispositivos que contribuyeron a construir una nutrida red estudiantil más allá de Buenos Aires, a través de la cual los porteños tomaron contacto con los cordobeses que devendrían en el grupo más radicalizado de la Reforma, y que también permitió establecer relaciones con grupos en Rosario, La Plata, Tucumán y Santa Fe, dando lugar a la rápida expansión del movimiento reformista a escala nacional. Por otra parte, *Ideas* fue el canal de acceso a la «república de las letras», por medio de la vinculación y reconocimiento otorgado por intelectuales influyentes como Carlos Octavio

Bunge, Alejandro Korn o José Ingenieros, y revistas como *Nosotros* (1907) que de la mano de sus fundadores, Roberto Giusti y Alfredo Bianchi, se había convertido en la revista cultural más importante del país (Bustelo 2014).

De Aparicio fue presidente del Ateneo en 1918, y ese mismo año pasó de ser uno de los redactores a convertirse en el director de *Ideas*. Desde la revista también se contactó con Juan B. Ambrosetti y Félix F. Outes, sucesor este último de Debenedetti (1917-1930) en la dirección del Museo Etnográfico de Buenos Aires, relaciones que más tarde facilitaron su ascenso a cargos de la universidad porteña, sobre todo tras el retiro y posterior muerte de su maestro y mentor, Outes (1878-1939).^[21]

Sin poseer un título profesional ni antecedentes destacados, su inserción docente en la FCEE se produjo en las asignaturas «Prehistoria y Arqueología Argentinas y Americanas» (luego «Arqueología Americana», 1924) e «Introducción a los Estudios Históricos», y tuvo una activa participación político-institucional siendo miembro del Consejo Directivo entre abril de 1925 y mayo de 1927, momento en que pasó a actuar como delegado titular en el Consejo Superior hasta mayo de 1929.

4.4 Las condiciones de producción y reproducción de una burocracia educativa

Aunque en la década del veinte las estrategias de consagración en el espacio académico daban aún un valor relativo a la titulación universitaria, la conformación del sistema de educación superior que contaba con cinco universidades nacionales por entonces, fue disciplinando socio-profesionalmente a los actores en torno a la figura del académico universitario. En ese sentido, la experiencia de la FCEE representó una creación institucional que tuvo un carácter performativo de los actores intervinientes en el circuito académico.

Durante una década la FCEE ofreció la posibilidad de obtener recursos presupuestarios traducidos en pasajes, aparatos y dine-

[21] Sobre la trayectoria de Francisco de Aparicio en la Facultad de Filosofía y Letras de la UBA y su Museo Etnográfico, véase Guber (2006). En referencia a su inscripción como miembro de diversas sociedades científicas, véanse D'Harcourt (1951) y Lafón (1951).

ro para expediciones, indispensables para concretar el trabajo de campo; brindó los espacios de gabinete, para el análisis de las colecciones obtenidas en tales viajes; divulgó por medio de publicaciones el resultado de sus estudios, base de la comunicación en el mundo científico e imprescindible para obtener el reconocimiento de sus pares; y, finalmente, permitió el desempeño en cátedras universitarias, que contribuyeron al prestigio social de los académicos. Por todo ello, tras el desmantelamiento de esa institución, algunos de sus académicos –como en los casos de Joaquín Frenguelli y Francisco De Aparicio– tuvieron una exitosa integración en la comunidad científica, que fuera cobijada cada vez más por las universidades nacionales.

En 1926, De Aparicio asistió al XXII Congreso Internacional de Americanistas, celebrado en Roma del 23 al 30 de septiembre, como delegado del Ministerio de Justicia e Instrucción Pública de la Nación (que también envió en representación a Juan B. Terán), de la Universidad Nacional del Litoral, del Museo Nacional de Historia Natural «Bernardino Rivadavia» (además representado en el evento por Salvador Debenedetti y Héctor Greslebin), de la Sociedad Argentina de Ciencias Naturales (de la que Debenedetti actuaba también como delegado) y de la Sociedad Argentina de Estudios Geográficos GAEA.^[22] Allí presentó en la sección «Arqueología» el trabajo denominado *Investigaciones arqueológicas en la región serrana de la provincia de San Luis*, y en la de «Historia y Geografía», *Apuntes para el estudio de la habitación serrana en la provincia de Córdoba*.

[22] Otras instituciones argentinas representadas, fueron: Biblioteca Central de la Universidad Nacional de La Plata; Dirección General de Minas, Geología e Hidrología; Museo de La Plata; Museo Etnográfico de la Facultad de Filosofía y Letras de la UBA (delegado: doctor Salvador Debenedetti); Universidad Nacional de Buenos Aires (delegados: doctor Mariano de Vedia y Mitre y doctor Salvador Debenedetti); Universidad Nacional de La Plata (delegado: Rómulo D. Carbia); Universidad Nacional de Tucumán (delegado: Juan B. Terán). Otros investigadores residentes en instituciones argentinas que figuraban en la lista de adherentes y/o tuvieron una participación activa en el Congreso, fueron: Gerardo Fernández Blanco, Antonio Antelo y Romero, Víctor Delfino, G. A. Gardner, Martín Doello Jurado, Enrique Palavecino, Félix Outes, Milciades Vignati, Emilio Zucarini, todos indicando a Buenos Aires como ciudad de referencia, y Alfredo Castellanos (Rosario).

Al elevar al ministro Sagarna el informe de la reunión, De Aparicio dejaba constancia de que «el poblamiento de América es hoy el problema de mayor interés entre los americanistas»,^[23] lo que había transformado al etnólogo francés Paul Rivet, y su hipótesis sobre el origen del hombre americano, en la atracción central del congreso. Asimismo, con una clara conciencia del carácter social del trabajo científico, le declaraba al ministro:

«Cabe agregar que en este Congreso, como en todos los Congresos, supera a la importancia de las sesiones oficiales, la importancia de las reuniones privadas de antenas, donde especialistas eminentes se traban en espontáneas discusiones; de las visitas colectivas a museos e institutos científicos; de las vinculaciones personales, y de los infinitos provechos que surgen del contacto de hombres de estudio que trabajan en disciplinas comunes, en apartadas regiones del mundo, y que solo un acontecimiento de esta índole puede reunirlos».^[24]

Al año siguiente, estas relaciones habilitaron que Paul Rivet visite la FCEE, siendo por entonces secretario general del Instituto de Etnología de la Universidad de París, profesor adjunto de Etnología en el Museo Nacional de Historia Natural de su país (del cual se convirtió en director al año siguiente) y secretario general de la Sociedad de Americanistas. Rivet se encontraba en la Argentina brindando un curso sobre etnología americana en la Universidad de Buenos Aires. Su interés por conocer Entre Ríos se vinculaba con un trabajo en preparación sobre los «charrúas». Durante su estadía en Paraná tuvo oportunidad de visitar lugares de valor arqueológico y geológico acompañado por profesores de la institución, y sus excursiones de investigación continuaron por la vecina Santa Fe. De Aparicio dictó una de sus clases de «Arqueología Americana» como parte de los agasajos al etnólogo francés, disertando a pedido de Rivet acerca de «Los aborígenes de Entre Ríos». A su turno, el etnólogo europeo dictó una conferencia sobre *El origen del hombre americano*, en la que expuso su tesis original respecto de la influencia ejercida por pueblos llegados a través del Pacífico, desde Australia o desde el archipiélago Malayo-Polinesio. Su ar-

[23] AHUNL, *Boletín*, 1928, pág. 742.

[24] AHUNL, *Boletín*, 1928, pág. 750.

gumento exhibía pruebas de carácter antropológico, lingüístico y arqueológico, que buscaban señalar una larga serie de analogías y afinidades entre los pueblos del Pacífico y los pueblos americanos.

Otros tres profesores de la carrera de Historia y Geografía de la FCEE habían participado en el Congreso de Americanistas de 1926: Khün, Imbelloni y Frenguelli. Este último presentó en la sección «Antropología» un trabajo titulado *Sobre el origen del hombre americano*, que de acuerdo con la reseña que De Aparicio hacía de este, abordaba «el zarandeado tema de la existencia del paleolítico en nuestro país»^[25] y que se dirigía a objetar una de las principales concepciones de Rivet: la insuficiencia de pruebas sobre la existencia del hombre americano en remotos períodos geológicos.

A su turno, continuando con el ciclo de conferencias sobre «Problemas de la Antigüedad», que iniciara con una nueva disertación Paul Rivet, esta vez en la Facultad de Química Industrial y Agrícola de la UNL, Frenguelli prosiguió el debate con una exposición sobre *El paleolítico en la Argentina*, en el que reeditaba su controversia con el visitante francés. En la ocasión el presentador del conferencista y también profesor de la Universidad, ingeniero José Babini (docente de la Facultad de Química con sede en Santa Fe –de la que fue más tarde su decano– y en la FCEE de la sección Matemáticas), inscribió el aporte de Frenguelli en una galería de «naturalistas eminentes», atraídos por la geología de las barrancas del Paraná: Darwin, D'Orbigny, Ameghino. Frenguelli revisitaba en su alocución las controversias en torno al «hombre fósil» suscitadas por los presuntos descubrimientos realizados durante las primeras décadas del siglo XX en la localidad de Miramar en la costa atlántica de la provincia de Buenos Aires, iniciados por las investigaciones arqueológicas de Florentino Ameghino.^[26]

La polémica concentrada en la costa bonaerense, relacionada con el establecimiento de la antigüedad de su ocupación y extensiva a los orígenes de la humanidad, exhibía argumentos que iban desde la defensa de la presencia humana en épocas terciarias al rechazo de los materiales por sospechas de fraude. De acuerdo con Bonomo (2002) entre 1911 y 1920 de las publicaciones sobre arqueo-

[25] AHUNL, *Boletín*, 1928, pág. 743.

[26] AHUNL, *Boletín*, 1927, págs. 794-808.

logía de la región pampeana las referidas a la costa ascendían al 68 %, y entre 1921 y 1930 al 85 %, para luego declinar desapareciendo su discusión hacia las décadas del sesenta y setenta, mucho después de que el tema fuera abandonado en otros países. Frenguelli acordaba con otros participantes de la polémica (Carlos Ameghino, Félix Outes y Alejo M. Vignati) en aceptar la autenticidad de los objetos arqueológicos recuperados de las barrancas de la localidad balnearia de Miramar. Pero a raíz de sus propias indagaciones geológicas (posición en la que coincidían Outes y Vignati), modificaba la cronología estratigráfica de cuño ameghiniano asignando una edad cuaternaria (Pleistoceno temprano) a los depósitos del sector costero (Bonomo 2002).

Durante los meses de marzo y abril de 1924 el litoral atlántico sur de la provincia de Buenos Aires, había sido recorrido por Frenguelli, Imbelloni y De Aparicio, en el marco del primer «viaje de exploración científica» organizado por la FCEE, cuyo fin era establecer la naturaleza de los hallazgos de la zona. Los resultados fueron divulgados en el segundo tomo de los *Anales*, una publicación destinada exclusivamente a difundir la labor científica de los docentes de la institución, y de cuya dirección estaba a cargo de De Aparicio.^[27]

[27] En 1923 salió a la luz el primer tomo de los *Anales*, la falta de fondos hizo que su aparición perdiera regularidad, reiniciándose en 1927 con la preparación simultánea de los tomos II y III. Este tipo de publicaciones ayudaban a consolidar una red de intercambios científicos con otras universidades, asociaciones científicas y museos, y la inclusión de imágenes y descripciones tenía un valor especial para aquellas disciplinas cuyo estudio se basaba en métodos comparativos. El tomo I tenía el siguiente contenido: Joaquín Frenguelli y Francisco De Aparicio, «Los paraderos de la margen derecha del río Malabrigo»; Joaquín Frenguelli, «Apuntes de geología cordobesa»; Franz Khün, «Primer ensayo bibliográfico sobre exploraciones científicas y coreográficas en la provincia de Entre Ríos»; Karl Jesinghaus, «Sobre los métodos para la investigación experimental de la memoria»; Karl Jesinghaus, «Breve memoria sobre el Congreso de Psicología reunido en Leipzig, en abril de 1923»; Franz Pingsdorf, «Bases proyectivas de las geometrías euclídea y no euclídea»; José Babini, «Dos nomogramas con escala móvil». El tomo II: Joaquín Frenguelli, «Observaciones geológicas en la región costera sur de la provincia de Buenos Aires»; José Imbelloni, «La industria de la piedra en Monte Hermoso»; Francisco De Aparicio, «Contribución al estudio de la arqueología del litoral atlántico de la provincia de Buenos Aires»; Francisco De Aparicio,

Más tarde tanto De Aparicio como Imbelloni, a diferencia su colega en el Litoral, propusieron la interpretación de una ocupación indígena tardía de la costa (Bonomo 2002).

Los ejes programáticos que fundamentaban la carrera en historia y geografía, especialmente en vínculo con la importancia atribuida a la prehistoria y arqueología argentinas y americanas, encontraban su correlato tanto en el trabajo de los académicos como en el apoyo material y la legitimidad dispensada por la FCEE a sus proyectos. Por lo demás, esa agenda de temas era consistente con problemáticas que en la década del veinte alcanzaban el mayor auge en la comunidad internacional de «americanistas».

4.5 Conclusiones

Los apartados de este trabajo se han concentrado, en primer lugar, en la normativa que orientó la organización institucional y su proceso de implementación. La FCEE expresó varios de los nuevos sentidos asociados a la universidad a partir de la Reforma, como el énfasis puesto en nuevos métodos de enseñanza y la investigación científica. Así, se proyectó en el ámbito universitario como una «Escuela de profesorado» que se pretendía un «centro destinado al estudio de las humanidades», y que además se ofrecía como complemento a la preparación que impartían las demás facultades a través del estudio de las materias de carácter didáctico. La creación de la FCEE se realizó sobre la base del Curso del Profesorado de la Escuela Normal de Paraná, y ello dio lugar a que las identidades pedagógicas se constituyeran como un terreno de disputa. De esa manera, la tradición política y cultural del normalismo rivalizó con la estructura universitaria.

cio, «Hallazgo de restos de ajuar funerario de un párvulo». El tomo III: Francisco De Aparicio, «Notas para el estudio de la arqueología del sur de Entre Ríos»; Franz Khün, «Capítulos de geografía económica argentina»; Joaquín Frenguelli, «Sobre un perfil geológico del río Carcarañá»; José Babini, «Integración numérica de ecuaciones diferenciales»; Paul Rivet, «Relaciones comerciales precolombianas entre Oceanía y América»; Franz Pingsdorf, «Sobre la transformación por radios vectores recíprocos»; José Imbelloni, «Clava-insignia de Villavicencio. Un nuevo ejemplar de los “mere” de Oceanía descubierto en territorio americano». Como se observa el segundo tomo tenía un carácter monográfico, destinado a reunir los trabajos que daban cuenta del viaje a la costa bonaerense.

En segundo lugar, se señaló la problemática vinculada a los recursos presupuestarios asignados. A poco tiempo de iniciar sus actividades la FCEE fue perdiendo los consensos que habían permitido su organización. Pronto le fue retirado el apoyo político y económico acordado por el gobierno provincial, que comandado por la facción «antipersonalista» del radicalismo entrerriano identificaba a la institución universitaria con el «yrigoyenismo» al cual combatía. Durante el momento excepcional del gobierno *de facto* de José Félix Uriburu, la FCEE fue desmantelada.

En tercer lugar, se enfocó como dimensión de análisis las trayectorias de los actores sociales en el ámbito de la carrera de Historia y Geografía de la FCEE. En ese marco, se fue afirmando el desempeño de académicos universitarios que hacían de la enseñanza y la investigación un medio permanente de vida y de consagración social.

Por último, fueron consideradas las condiciones de producción y reproducción de la burocracia educativa en el espacio de la FCEE. Una universidad convertida en centro de producción de nuevos conocimientos, era un principio compartido por la dirigencia reformista del 18. Acorde con esas funciones, la FCEE organizó museos y gabinetes que cubrieron las necesidades educativas de las cátedras y, a su vez, fueron bases para expediciones, análisis del material recolectado, y posteriores publicaciones, contribuyendo a que algunos de sus académicos –Joaquín Frenguelli y Francisco De Aparicio, en quienes nos hemos detenido– construyeran sólidas trayectorias en sus áreas disciplinares, obteniendo reconocimientos a nivel nacional e internacional. En este sentido, y a pesar de los problemas de distinto orden que se han analizado, se demuestra la importancia del accionar docente que supo aprovechar los escasos medios que recibieron.

Referencias

BONOMO, MARIANO

- 2002 «El hombre fósil de Miramar», en *Intersecciones en Antropología*, n.º 3, págs. 69-87, referencia citada en páginas 113-115.

BUCHBINDER, PABLO

- 2005 *Historia de las universidades argentinas*, Buenos Aires: Sudamericana, referencia citada en páginas 100, 105.

BUSTELO, NATALIA

- 2014 «La construcción de la familia estudiantil de la Reforma Universitaria. El Ateneo de Estudiantes Universitarios (1914-1920) de Buenos Aires y sus publicaciones periódicas: *Ideas y Clarín*», en *Políticas de la Memoria. Anuario de Investigación del CeDInCI*, n.º 14, págs. 63-78, referencia citada en página 110.

D'HARCOURT, RAOUL

- 1951 «Francisco de Aparicio (1892-1951)», en *Journal de la Société des Américanistes*, págs. 246-250, referencia citada en página 110.

DE MIGUEL, ADRIANA

- 1997 «La nueva configuración del campo profesional, las transformaciones en el sujeto pedagógico y el retorno de la didáctica, en la historia del discurso pedagógico en Entre Ríos (1930-1966)», en *Historia de la Educación Argentina, La educación en las provincias 1945-1985*, ed. por Adriana Puiggrós y Edgardo Ossanna, Buenos Aires: Galerna, referencia citada en páginas 96, 101, 102.

GRACIANO, OSVALDO

- 2008 *Entre la torre de marfil y el compromiso político. Intelectuales de izquierda en la Argentina. 1918-1955*, Buenos Aires: Universidad Nacional de Quilmes, referencia citada en página 105.

GUBER, ROSANA

- 2006 «Linajes ocultos en los orígenes de la antropología social de Buenos Aires», en *Avá. Revista de Antropología*, n.º 8, págs. 1-35, referencia citada en página 110.

IBARLUCÍA, RICARDO

- 2018 «Luis Juan Guerrero en la Facultad de Paraná: renovación filosófica y pedagogía moderna (1929-1930)», en *Tópicos, Asociación Revista de Filosofía de Santa Fe*, n.º 35, págs. 36-68, referencia citada en página 96.

JAQUET, HÉCTOR

- 2005 *Los combates por la invención de Misiones. La participación de los historiadores en la elaboración de una identidad para la provincia de Misiones, Argentina (1940-1950)*, Posadas: Universidad Nacional de Misiones, referencia citada en página 104.

KUMMER, VIRGINIA

- 1998 «La Facultad de Ciencias Educativas y los principales tópicos de la polémica con el normalismo paranaense», en *Revista IRICE*, n.º 12, referencia citada en página 102.

KUMMER, VIRGINIA; VALERIA OLALLA; FERNANDO BAFFICO y MARÍA DEL PILAR LÓPEZ

- 2010 «La Facultad de Ciencias Económicas y Educacionales», en *Historia de la Facultad de Ciencias de la Educación de Paraná 1920-1973*, ed. por Edgardo Ossanna, Paraná: Universidad Nacional de Entre Ríos, págs. 75-118, referencia citada en páginas 96, 97, 100, 102, 107.

LAFÓN, CIRO

- 1951 «Francisco de Aparicio (1892-1951)», en *Boletín Bibliográfico de Antropología Americana*, vol. 14, n.º 1, págs. 276-281, referencia citada en página 110.

LÓPEZ, MARÍA DEL PILAR y FERNANDO BAFFICO

- 2010 «Desde la creación de la Universidad Provincial de Santa Fe hasta su nacionalización: la Universidad Nacional del Litoral», en *Historia de la Facultad de Ciencias de la Educación de Paraná 1920-1973*, ed. por Edgardo Ossanna, Paraná: Universidad Nacional de Entre Ríos, págs. 15-52, referencia citada en página 97.

MOTURA, NICOLÁS y OSVALDO VARTORELLI

- 2019 «Disputas en torno a la Reforma. Maximio Victoria y las reacciones contra la Facultad de Ciencias Económicas y Educacionales de Paraná (1918-1931)», en *Avances del Cesor*, vol. 16, n.º 20, págs. 87-107, referencia citada en páginas 96, 102.

ORTIZ DE MONTOYA, CELIA

- 1940 «Significación de la extinguida Facultad de Ciencias de la Educación de Paraná y su influjo en la cultura del Litoral», en *Revista Universidad*, n.º 6, págs. 141-162, referencia citada en página 97.

REULA, FILIBERTO

- 1971 *Historia de Entre Ríos. Política, ética, económica, social, cultural y moral*, Santa Fe: Castelví, referencia citada en páginas 98, 100, 102, 107.

RICCARDI, ALBERTO

- 2013 «Joaquín Frenguelli. Vida y obra científica», en *Actas del III Congreso Argentino de Historia de la Geología*, Salta, págs. 169-219, referencia citada en página 109.

RODRÍGUEZ, LAURA GRACIELA y EVA MARA PETITTI

- 2021 *Historia de la Escuela Normal de Paraná (1871-1969)*, Buenos Aires: Teseo, referencia citada en páginas 96, 97, 99, 102, 103, 107.

ROMAN, SEBASTIÁN

- 2018 «La enseñanza en la universidad como ‘umbral’ de contactos culturales: viajeros, científicos y pedagogos en la Facultad de Ciencias Económicas y Educacionales de la Universidad Nacional del Litoral», en *El Cardo*, n.º 12, págs. 57-64, referencia citada en página 96.

ROMERA VERA, ANGELA

- 1969 «Facultad de Ciencias de la Educación: concepto, idea y realización, 1919-1930», en *Historia de la Educación*, n.º 4, referencia citada en páginas 96, 98, 99, 101.

SOPRANO, GERMÁN

- 2009 «Autonomía universitaria e intervención política en la trayectoria de liderazgos y grupos académicos en Ciencias Naturales de la Universidad Nacional de La Plata», en *Anuario del Instituto de Historia Argentina*, n.º 9, págs. 97-147, referencia citada en página 108.

UGALDE, MÓNICA y VICTORIA BARALDI

- 2010 «La creación de la Universidad Nacional del Litoral», en *Historia de la Facultad de Ciencias de la Educación de Paraná 1920-1973*, ed. por Edgardo Ossanna, Paraná: Universidad Nacional de Entre Ríos, págs. 53-74, referencia citada en página 103.

CAPÍTULO 5

Los territorios políticos de una burocracia educativa (Santa Fe, 1853-1910)

BERNARDO CARRIZO y JUAN CRUZ GIMÉNEZ

Revisitar la construcción del Estado en la Argentina de las últimas décadas del siglo XIX y los primeros años del XX, a través de sus diferentes instituciones, protagonistas, dispositivos normativos, prácticas e ideas sobre lo público se convierte en una oportunidad para indagar el vínculo entre política y educación. En particular, la definición de esta última como área de gestión. Dicho vínculo puede indagarse a partir de un sugerente juego de escalas que coloca en diálogo la nación con la provincia y los espacios locales.

En el proceso instituyente de una sociedad, la conformación del espacio soberano en provincia no solo da cuenta de un componente inherente al Estado por medio de la acción política, sino que esa concreción implica una serie de múltiples modificaciones. La materialidad de Santa Fe como territorio político y administrativo (su división departamental así lo muestra) se produjo durante el período en estudio, casi en simultáneo a la complejización derivada de los fenómenos migratorios en el centro-sur y de la expansión militar en el norte. Tanto las ciudades de Rosario y Santa Fe (sedes de las primeras municipalidades) junto a las localidades que se van fundando posteriormente son espacios territoriales, administrativos y, cada vez más, políticos donde se despliega la «instrucción pública» que da lugar al «sistema de escuelas», tales los términos nativos.

La creación de una institución escolar es resultado de múltiples acciones en donde se conjugan instrumentos prescriptivos (decretos y sucesivas leyes de educación que manifiestan un laboratorio de novedades y problemáticas), decisiones gubernamentales (que coinciden o responden a demandas de los espacios locales) y gestión de funcionarios (inspectores generales, comisiones, ministros y una agencia especializada) vinculados al área educativa también en formación (ministerio de instrucción pública con sus diferentes denominaciones).

A su vez, la trayectoria de los protagonistas más visibles navega entre el mundo político (integrado por facciones) y letrado (conformado por abogados, maestros, sacerdotes, médicos) sin pertenecer definitivamente a uno de ellos. Contaban con un capital cultural y relacional que les permitió interactuar entre el gobierno provincial y la sociabilidad local, en la que la ciudadanía contribuyente participó activamente, más allá de su condición nativa o extranjera.

A lo largo de este trabajo se coloca en relevancia a la burocracia educativa, término que hace referencia al conjunto de agentes estatales encargados de funciones variadas relacionadas con la administración, control y gestión del sistema escolar. En este sentido, aunque la misma tuvo un momento de emergencia sincrónico con la formación del Estado y del sistema educativo, es posible identificar una temporalidad diferenciada de las que marcan la política educativa o las figuras político-institucionales que adoptaron el Estado nacional y el santafesino.

Un variopinto sistema de escuelas puede visibilizarse en sintonía con una territorialización de la política que constituye a la provincia que, a través de los sucesivos gobiernos, experimentó los desafíos de gestionar un espacio cada vez más inmenso y escaso en agencias o que, cuando las hubo, estuvieron sostenidas por los propios contribuyentes –y gestionadas a través de comisiones que otorgaron un cariz particular a la institución escolar más allá de lo prescripto por la ley– con recursos también de nación, provincia y de empresas colonizadoras en algunos casos. De allí que negociaciones, interlocuciones, resolución de conflictos, delimitación de áreas de incumbencia fueron parte del entramado que dio lugar a aquel sistema que se expandió al ritmo de concreciones y fracasos.

La expansión de la frontera educativa a escala provincial, que se tradujo en funcionarios, instituciones, normas, prácticas, entre otros componentes, era manifestación de estos ingredientes de la vida política que no mostraban linealidad ni tampoco éxito inobjetable. De esta manera, el análisis de la burocracia educativa en diferentes territorios nos brinda «la oportunidad de apreciar las incapacidades, incoherencias y renunciaciones que también componen al Estado. (...) mostrar no ya toda la potencia y majestad del Estado, sino de ofrecer una representación de lo que este no pudo hacer, de los lugares a los que no llegó ni alcanzó» (Bohoslavsky y Soprano 2010, pág. 27).

Como se sabe, desde el pacto fundacional de 1853 la administración de la educación elemental corresponde a cada Estado provincial, por lo que la política en esta dimensión marca el pulso del área. Sin embargo, el vínculo entre provincias y Estado nacional fue continuo y se tradujo en acciones que impactaron en la materialidad del propio sistema de escuelas. Por ejemplo, a través de la creación de instituciones educativas o la sanción de leyes de subvención nacional (1871 y 1890) que aportan recursos que las provincias invierten para construcción de edificios, bienes muebles y sueldos.

No sin dificultades, la institución escolar adquirió un lugar relevante en la agenda estatal nacional y provincial en diálogo con una sociedad que recorrió un complejo y veloz proceso de secularización al calor de la edificación del orden burgués (Bonaudo 2011). Como veremos, la trama que dio presencia a la expansión de la frontera educativa se manifestó en un conjunto de instituciones que tenían al Estado como protagonista, aunque no único (incluso en ciertos territorios con dificultosa presencia) pues existieron diversas articulaciones con actores de la sociedad civil.

Sin ser exhaustivos, podemos señalar que varias investigaciones fijan su atención en las formas complejas y variadas que adquirieron los vínculos entre poderes provinciales y el central que muestran una relación múltiple e interactuada, antes que unidireccional a partir de un centro (Alonso y Bragoni 2015; Bonaudo 2017; Bragoni y Míguez 2010; Bragoni *et al.* 2023). Este protagonismo estatal, que denota varios territorios de lo político (nación, provincia, localidades), fue posible a partir de marchas y contramarchas, más

o menos visibles según las áreas de injerencia (Bohoslavsky 2014; Bohoslavsky y Soprano 2010; Di Liscia y Soprano 2017; Plotkin y Zimmermann 2012). Para el caso de la educación, lo antedicho se materializa en investigaciones sobre: funcionarios e inspectores (Centanni 2020; Legarralde 2007; Lionetti y Castillo 2014; Rodríguez 2017; Rodríguez y Petitti 2017), formación del magisterio como burocracia especializada (Fiorucci 2022; Fiorucci y Rodríguez 2018; Rodríguez 2019, 2023; Rodríguez y Soprano 2018; Salvatore 2016), intelectuales y trayectorias en el campo educativo (Fiorucci y Rodríguez 2018; Rodríguez y Soprano 2018), religión o laicidad y educación patriótica (Abratte 2015; Bertoni 2001; Carrizo y Giménez 2022a; González Leandri 2019; Lamelas 2020; Mauro 2009, 2014; Rodríguez 2018), entre otros aspectos.

Entre la sanción de la constitución nacional y los años del Centenario tanto ese Estado nacional en ciernes como los gobiernos provinciales dieron lugar a diversos instrumentos que abordaron la administración y propósitos de la instrucción. A nivel nacional, a una primera ley de subvenciones nacionales (1871) se sumaron la creación de escuelas normales (desde 1870 con la de Paraná) y del Consejo Nacional de Educación (1881), la reunión del Congreso Pedagógico (1882), la sanción de una nueva ley de subvenciones (2.737 de 1890), la ley 1.420 de educación común (1884) y la ley 4.874 o Láinez (1905) de creación de escuelas primarias nacionales en provincias a solicitud de estas (Petitti 2022a).

En el caso de la provincia de Santa Fe, durante el período se reconocen densas transformaciones en lo normativo y político a través de textos constitucionales, concepciones sobre ciudadanía y territorios políticos, leyes y agencias preocupadas por la definición del rumbo de la instrucción (véase cuadro 5.1). Las instituciones educativas que pueden identificarse (escuelas primarias fiscales, particulares y nacionales; escuelas normales provinciales y nacionales) conforman un ejemplo de esas relaciones múltiples entre Estados. En este conglomerado es posible detectar «zonas grises», 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, pág. 7).

Desde esta perspectiva, el propósito del capítulo es analizar la creación del Consejo General de Educación (CGE) en la provincia de Santa Fe –objeto que ha sido referenciado por algunas producciones (Carrizo y Giménez 2022b; Ossanna *et al.* 2001) – teniendo en cuenta los antecedentes y primeros años de su funcionamiento con el fin de proponer una periodización alternativa que coloque el inicio de este proceso en 1853, cuando se crea el primer organismo que abordó la cuestión educativa, la Comisión de Instrucción Pública, y el cierre hacia 1910 en el marco del Centenario. De esta forma se busca sortear el quiebre que la ley 1420 provoca en los análisis sobre política y educación centrados en una escala nacional y, preguntarnos por las continuidades y rupturas a partir de la articulación de protagonistas e instituciones educativas vinculados a nación y provincia.

En este marco, la hipótesis sostiene que la construcción del sistema de escuelas se concretó al ritmo de una serie de transformaciones territoriales, institucionales y normativas en la que el accionar del Estado santafesino necesitó sin ambigüedades tanto de las políticas nacionales como de la ciudadanía contribuyente de los espacios locales. En el primer apartado estudiaremos el período previo a la creación del CGE teniendo en cuenta las reformas constitucionales, las sucesivas leyes de educación y la creación del Consejo de Instrucción Primaria (CIP) en 1884. En el segundo analizaremos el período posterior, profundizando en las presidencias de Quiroga, Romero, Silva y Beleno a partir de la creación del CGE en 1886. El abordaje de estas cuestiones se efectuará a través del estudio de las reformas constitucionales, leyes de educación, su reglamentación y publicaciones oficiales, centralmente el *Boletín del Consejo de Instrucción Primaria* y el *Boletín de Educación*.

5.1 Territorialización política y primeros ensayos de organización educativa (1853-1886)

Con la organización institucional del país que fue tomando forma luego de la sanción de la constitución nacional, el control por parte del gobierno santafesino del territorio sobre el que aspiraba ejercer soberanía adquirió un ritmo sostenido (de 24 100 km² en 1853 a 131 582 en 1890). Los gobiernos intervinieron a través de

políticas de control del espacio, de modernización de las comunicaciones, de las finanzas y de gestación de un marco jurídico que, en su conjunto, tendía a la producción de un nuevo orden. En la región centro-sur (componente de la «pampa gringa» que abarca también el sur de Córdoba y el norte bonaerense) se viabilizaron las expectativas de propietarios de tierras y empresas colonizadoras, mientras que en la región norte se alteraron los espacios habitados por población indígena, aunque algo más tardíamente en relación con aquella.

Los censos realizados por el gobierno central (1869 y 1895) y el provincial (1858 y 1887) dan cuenta de los cambios. Se advierte concentración demográfica en algunos departamentos modificados por la inmigración. El incremento de la población extranjera que, con participación casi mínima en 1858 (10.4 %) se elevó en 1895 al 42 %, se materializó en la creación de colonias mayoritariamente en el departamento La Capital (Bonaudo 2006, 2011) (véase imagen 5.1). A esto se sumó el predominio de extranjeros varones (en especial italianos), tanto en ámbitos rurales como urbanos (destacándose Rosario y Santa Fe) y la supremacía de varones en la actividad ganadera en el norte, junto a migrantes de provincias aledañas.

El proceso de construcción de un nuevo orden se expone 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, pág. 102). Volver legible el proceso instituyente, como señala Rosanvallon (2002), implica observar cómo se fueron resolviendo lo político y administrativo a escala provincial y local. Sucesivas reformas constitucionales (1856, 1863, 1872, 1883, 1890, 1900), creación o reformulación de cargos (jefatura política, distritos) y división en departamentos (cuatro en 1826, nueve en 1883, 18 en 1890 y 19 en 1907) fueron replanteando las relaciones entre poder y espacio.

En este sentido, se transformó el poder legislativo en cuanto cantidad de legisladores lo que modificó el trabajo en los territorios políticos/administrativos como así también se incrementó el número de colonias en el centro-sur instalando diferencias con el norte. En síntesis, el tablero sobre el que se ejecutó la política educativa fue transformándose (véase imagen 5.2), durante un período en

el que ejercieron el poder desde 1878, más allá de las tensiones propias del mundo político notabiliar, gobiernos enrolados en el situacionismo o «partido del pueblo» bajo la conducción de Simón de Yriondo.

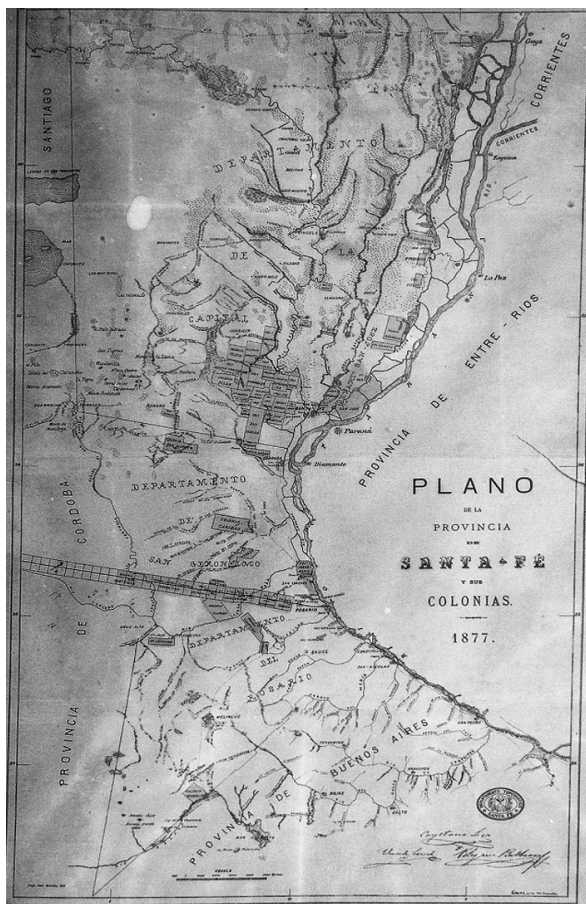


Imagen 5.1. Provincia de Santa Fe y sus colonias, 1877 y 1888. Fuente: fotografías de Luciano Ominetti, Museo Histórico Provincial «Dr. Julio Marc» (Rosario) (Macor 2011).

En este escenario, la expansión de la institucionalidad educativa resultó central en el proceso de estatalización. El sistema de escuelas elementales se tradujo en fiscales y particulares que, a su vez, se organizaban como de niños, niñas o mixtas, radicadas en ámbitos urbanos y rurales. En el caso y período que nos ocupa,

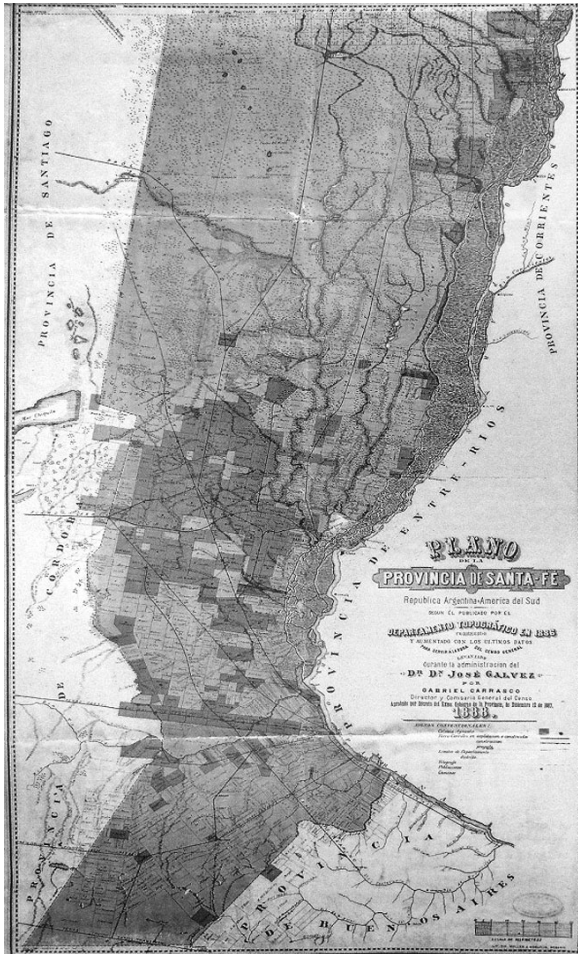


Imagen 5.2. Provincia de Santa Fe y sus colonias, 1877 y 1888. Fuente: fotografías de Luciano Ominetti, Museo Histórico Provincial «Dr. Julio Marc» (Rosario) (Macor 2011).

la formación de maestros fue una tarea compartida entre Estados debido a la presencia de escuelas normales nacionales: Rosario (1879, 1910), Esperanza (1896), Santa Fe (1886, 1906), San Justo (1910) (Rodríguez 2023). Casi a la salida del período, a partir de 1905 la presencia de escuelas primarias nacionales («Láinez») en espacios rurales incorporó una serie de matices a la trama educativa pues expuso otro rostro de la convivencia entre el Estado nacional y el santafesino.

En la indagación sobre el vínculo entre política y educación es posible reconocer una serie de instrumentos normativos e institucionales (cuadro 5.1). Por un lado, si bien no siempre se explicita el carácter religioso de la instrucción, las sucesivas constituciones protegieron el credo católico y señalan que el gobernador debe pertenecer al mismo, como también jurar por Dios y los Santos Evangelios al asumir su cargo. Es de destacar que, entre 1856 y 1900, ninguna de las convenciones constituyentes dio pie a debates sobre la relación Iglesia-Estado, o sobre la aspiración de instaurar la educación laica (Carrizo y Giménez 2022a; Mauro 2009, 2014). Por otro lado, las decisiones educativas se concentraron en el Ministerio General (o de Gobierno) hasta que se instituyó en 1876 el de Hacienda, Gobierno, Justicia, Culto e Instrucción Pública. Con diferentes nombres, en esta cartera la gestión de la educación convivió con otras áreas, adquiriendo especificidad recién en 1884 con la creación del Consejo de Instrucción Pública (CIP).

Una serie de instrumentos legales pautaron los lineamientos de la educación elemental. Durante el gobierno de José María Cullen (1854-1856) se creó el primer organismo que abordó la cuestión educativa: la Comisión de Instrucción Pública (1853) a cargo del jesuita español Francisco Magesté que, con relativos resultados, será sucedida por otras. Estas comisiones eran integradas por ciudadanos distinguidos junto a un cura párroco, un juez de primera instancia y el jefe de policía (Portnoy 1937). Recién en 1859 se creó el primer cargo de inspector general de escuelas.

En 1866, el gobierno de Nicasio Oroño (1865-1868) emitió un decreto que definió a la educación elemental como obligatoria, impulsando el derecho de enseñar y aprender presente en la Constitución de 1863. Se explicitaba que las «escuelas de primeras letras» eran públicas, aunque podían depender del gobierno, municipalidades o particulares. Una «comisión de vigilancia», como responsable de la ejecución de esta política pública, estaba encargada del cumplimiento de la obligatoriedad de asistencia (Reinares 1946).

Seis años después, el gobierno de Simón de Yriondo (1871-1874) sancionó una nueva Constitución, que como novedad definió un capítulo único denominado «educación e instrucción». Por un lado, se prescribió que la provincia «proveerá al establecimiento de un sistema de escuelas» más allá de las que las municipalidades

Constitución	Organización administrativa / definición de la Educación	Ministerio (vinculado a educación)	Normativa educativa	Agencia educativa
1856	4 departamentos *	General		Comisión de instrucción pública
1863		de Gobierno	1866 - Decreto	Comisión (municipal o de distrito)
1872	Educación primaria obligatoria y gratuita	General (o de Gobierno)	1874 - Ley orgánica de la educación común	Superintendencia General de Escuelas
		Hacienda, Justicia, Culto e Instrucción Pública	1876 - Ley de Educación	Inspección General de Escuelas
1883	Educación primaria obligatoria y gratuita 9 departamentos **	Hacienda, Justicia, Culto e Instrucción Pública	1884 - Reglamento orgánico del Consejo de Instrucción Primaria (CIP)	CIP Inspección General de Escuelas
		Gobierno, Culto e Instrucción Pública	1884 - Ley de Educación	CIP Inspección General de Escuelas

Cuadro 5.1. Organización político-administrativa y normativa de la educación en Santa Fe (1853-1884). Fuente: elaboración propia en base a constituciones, leyes de educación y Pérez Martín (2010). * A partir de 1826 se inició la organización administrativa del territorio provincial en 4 departamentos: La Capital, San Jerónimo, San José del Rincón y Rosario. En cuanto a la organización normativa de la provincia el Estatuto Provisorio de 1819 es el antecedente inicial promovido por Estanislao López. En 1841 el estatuto fue derogado por la constitución provincial. En adelante, las reformas constitucionales con implicancias sobre el campo educativo se mencionan en la primera columna del cuadro. ** En 1883 se crean los departamentos San Javier, Las Colonias, Iriondo, General López, San Lorenzo. Sumadas a las anteriores divisiones administrativas, constituyen un total de 9 departamentos.

(instituidas en la constitución de 1856, siendo Rosario y Santa Fe las primeras) costearan con sus propios recursos. Por otro lado, se definió por votación legislativa un impuesto especial destinado al área, al que se sumaron los aportes de la subvención nacional.

Por su parte, el gobierno de Servando Bayo (1874-1878), sancionó dos normas. Primero, la ley Orgánica de la Educación Común (1874) que instituyó la «educación popular» a la que la Constitución provincial (1872) había definido como obligatoria y gratuita. Segundo, la ley de Educación (1876) que se encuadró en la misma carta magna y conservó iguales lineamientos generales. Las novedades que propusieron las normas se vinculan con el gobierno de

la educación y su organización en territorio. La ley de 1874 creó una «Superintendencia General de Escuelas» de la cual dependían los «distritos escolares» con sus respectivas comisiones. La primera estaba integrada por un superintendente, secretario tesorero y visitador general, designados por el Ejecutivo. Su principal deber era «vigilar todas las escuelas de la provincia, tanto particulares como fiscales» y elevar al Ejecutivo información que solicitara el Ministerio de Instrucción Pública nacional.

Además, tenía entre sus atribuciones dictar reglamentos, diseñar registros para recabar información escolar, solicitar informes a las comisiones; presidir los textos de enseñanza, «debiendo ser para todas las escuelas, la del idioma castellano»; contratar mobiliarios, libros y útiles que les solicitaran las comisiones; autorizar la construcción de obras y percibir la subvención tanto de la legislatura como la emanada la ley nacional. Es de destacar que la ley nacional 463 de subvenciones (1871), habilitó a la nación a girar fondos a las escuelas con urgencias económicas, pero también estableció la creación de Comisiones Provinciales con la función de administrar dichos recursos. Este instrumento pautó así el vínculo nación/provincia y mensuró el terreno presupuestario de la educación elemental.

Los distritos escolares estaban a cargo de una «comisión de escuelas» cuya denominación era «de Departamento» o «de Distrito» (según sean o no cabecera de departamento). Las de Departamento tenían un «inspector de escuelas», que a su vez era secretario de la misma, designado por la Superintendencia a propuesta de la comisión. Los miembros de la comisión se definían por elección. El elector, argentino o extranjero, debía ser mayor de 18 años, contribuyente, vecino y estar inscripto en el registro correspondiente. Para ser miembro de una comisión 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 la nacionalidad extranjera de origen que sí excluye en las elecciones para autoridades provinciales.

Las comisiones de departamento debían confeccionar el presupuesto para las escuelas, contratar para construcción y refacción de las mismas empleando recursos del «tesoro comunal» como

así también los que se distribuyen desde la Superintendencia en relación con los recursos provinciales y los de la subvención nacional. A través del inspector, les correspondió visitar las escuelas proveyéndoles los útiles y garantizando su transporte; controlarán la inscripción a matrícula de cada niño, multando a los adultos responsables si no concurre a clases. En particular, el artículo 49 prescribió que «Todas las autoridades locales, civiles y eclesiásticas están obligadas a prestar su cooperación más decidida a las Comisiones de Escuelas».

Por su parte, las comisiones de distrito tenían atribuciones que buscaron materializar la institución escolar: percibir y administrar las rentas que conforman el «fondo comunal de escuelas» como también promover suscripciones voluntarias y nuevos impuestos para su sostenimiento; determinar la ubicación de las escuelas; contratar, destituir y premiar 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 escuela e impulsar la formación de bibliotecas populares.

La normativa expone entonces una red de instituciones y protagonistas sumamente compleja que muestra un diseño piramidal aunque descentralizado y, por esto, evidencia una fuerte apelación al protagonismo de la sociedad. Sin embargo, esta apuesta a la participación «del pueblo» en la expansión de la frontera educativa se apoya en la concepción de que los espacios comunales, a través de las comisiones, son ámbitos naturales y administrativos antes que políticos. Pero el *estatus* de estos espacios comarcales (más allá de algunas localidades importantes como Santa Fe o Rosario) visibilizan la presencia del ciudadano territorial o vecino, y su vinculación con los asuntos tributarios, patrimoniales y administrativos del espacio local (Bonaudo 2017). Pero por eso mismo, como efecto no buscado de la acción, en algunos casos se potenció el nivel de participación adquiriendo una importante impronta política, interpellando las reglas de juego provenientes del gobierno provincial. Podemos ver que, como señala Hourcade (1999, págs. 171-172),

«la limitación de los recursos económicos, sumada a ciertas perplejidades de los administradores provinciales frente a los nuevos fenómenos urbanos y

migratorios, llevaron a una suerte de “coincidencia” entre las elites políticas y quienes ocupaban los espacios más notables de estas pequeñas aldeas, que se expresó en la relativa autonomía y autodeterminación de las colonias para sus mismos colonos».

La dimensión territorial de la ciudadanía explica por qué la división entre la condición de nacional o extranjero para elegir y ocupar cargos en las comisiones se diluyó, prevaleciendo los requisitos de ser mayor, propietario, vecino, alfabeto junto con cualidades morales. Predominaron así principios de una sociedad tradicional (lazos parentales, amicales o de compañerismo) en la composición de las comisiones, ya que exigían la disponibilidad de una cuota de tiempo y de recursos materiales, puesto que la ley no menciona remuneración alguna para sus miembros. Pero la propia ingeniería que exigió la norma junto a los requisitos para cubrir los cargos en las comisiones, hizo que no llegaran a conformarse en forma sostenida en muchos casos (Ramos 1910, pág. 99).

Por su parte, la ley de 1876 definió que el gobierno y la administración de las escuelas quedó a cargo del Poder Ejecutivo y se ejerció a través de inspectores bajo la dirección del ministro de Hacienda, Justicia, Culto e Instrucción Pública que se creó ese mismo año.^[1] La dinámica política que anima al área expone un entramado de protagonistas. En principio, los inspectores –de los que dependían secretarios y auxiliares– tuvieron la condición de ojos y oídos del Estado respecto de la educación. Sus atribuciones y deberes eran amplísimas, por ejemplo, visitar regularmente, propender al adelanto de la instrucción (en particular a través de conferencias pedagógicas), dar instrucciones a los preceptores y que estos sean «morales, idóneos y celosos de sus deberes», presentar al gobierno las planillas necesarias para obtener la subvención y solicitar la creación, modificación, traslado o cierre de escuelas (en caso de que se «enseñen doctrinas contrarias a la sana moral, Constitución y leyes del estado»).

Es posible reconocer que, por la amplitud de sus funciones, el inspector generaba diversos vínculos no solo con el personal escolar sino también con actores políticos de las localidades, por ejemplo, autoridades políticas, eclesiásticas, de asociaciones civiles

[1] BCIP, 15/10/1884, págs. 40-43; 01/11/1884, págs. 52-54.

étnicas o corporativas y vecinos (la ley contempla que «por petición de los vecinos» en la cabecera de departamento puede crearse una escuela elemental). La miríada de actividades desplegadas por aquel, muestra el costado político de este miembro de una burocracia en ciernes, que debe construir acuerdos para hacer viable el sistema de escuelas con recursos que no dependen solo del Estado provincial.

En términos operativos, para que el andamiaje institucional fuera posible, otros protagonistas pueden distinguirse. Por un lado, las autoridades locales estaban obligadas a brindar cooperación para el cumplimiento de estos dispositivos, por ejemplo, abrir el registro de matrículas a partir del primero de enero hasta que finalice el mes de febrero. Por otro lado, el fondo para el sostenimiento de las escuelas se nutrió de diversas fuentes: un porcentaje de la contribución directa, multas por diversas infracciones, bienes sin herederos, un porcentaje de la venta de tierra pública y subvención provincial y nacional. Estas formas de recaudación exigieron, por ejemplo, instalar oficinas y confeccionar asientos contables. Incluso policías y jueces de paz debían pasar el listado de quienes pagaban multas por diferentes infracciones.

El preceptor o maestro,^[2] para el ejercicio de sus funciones, tenía que acreditar idoneidad para la enseñanza y, también, dar cuenta de la «buena vida y costumbres» a través de dos testigos. La norma enfatizó que, aunque en muchos casos no fue así, en las escuelas sostenidas por el fisco debían ejercer egresados de escuelas normales. Estas instituciones «promovieron una formación relativamente homogénea basada en la didáctica positivista, la educación patriótica y la difusión del higienismo, al mismo tiempo que sus egresados presentaban una gran variedad de posiciones pedagógicas, políticas y religiosas en formas combinadas con aquella» (Rodríguez y Soprano 2018, pág. 55). Pero en una provincia con fuerte presencia inmigratoria, en las escuelas fiscales la mayoría de los preceptores eran extranjeros. Paradojalmente, la proporción entre extranjeros y argentinos era casi equitativa en las particulares (Ramos 1910, pág. 104).

[2] El término nativo preceptor adquiere sinonimia respecto del de maestro, siendo predominante el uso del primero. Por ejemplo, la ley denomina «de los preceptores» a uno de sus capítulos.

Por último, la ley de Educación provincial de 1884, puesta en vigencia durante la gestión del gobernador presbítero Manuel M. Zavalla (1882-1886), estuvo enmarcada en los parámetros de la constitución promulgada en 1883 que mantuvo, respecto de la educación, similares criterios que su antecesora. Pero, al calor de las novedades que puso en danza el Congreso Pedagógico (1882) y los debates en torno de la ley 1.420 (1884), la norma afirmó la «necesidad primordial de formar el carácter de los niños por la enseñanza de la religión y las instituciones republicanas», respetándose las creencias de las familias ajenas al culto católico.

La nueva ley instituyó (en coincidencia con el aumento a 9 del número de departamentos) una serie de cambios. Entre ellos, se destaca que el gobierno y la administración de las escuelas quedaban a cargo del Poder Ejecutivo pero se ejercía a través del Consejo de Instrucción Primaria (CIP),^[3] del que depende la Inspección General de Escuelas (integrada por dos inspectores y un secretario).^[4] Pero el Consejo había sido creado por decreto en enero de 1884 mientras que la ley se sancionó en diciembre. Una comisión –en la que se destaca la figura de Mariano Quiroga futuro presidente del CIP– designada por aquel decreto, elaboró un Reglamento Orgánico que normó las actividades del Consejo.^[5] El *Reglamento Orgánico* explicitaba que, además de propender al fomento de la instrucción primaria, el CIP administraba la renta que conformaba el fondo escolar, dictaba el plan y los programas de estudio, proponía el personal docente y publicaba el *Boletín del Consejo de Instrucción Primaria* (BCIP) que sería «repartido gratuitamente al pueblo».

Según lo que pudimos constatar, el BCIP se publicó entre septiembre de 1884 y abril de 1886. En la voz de su director y presidente del CIP Mariano Quiroga, desde el primer número la publicación se esfuerza por distinguirse de la prensa periódica de corte faccioso,

[3] La indagación sobre una agencia estatal a escala provincial es un tema que ha quedado ensombrecido por su par nacional. Para el análisis del caso entrerriano en un período en parte similar al abordado aquí, remitimos a Petitti (2022b).

[4] BCIP, 15/03/1885, págs. 138-145.

[5] BCIP, 01/09/1884, págs. 4-6; 30/09/1884, págs. 20-22; 15/10/1884, págs. 34-35; 01/01/1884, págs. 51-52; 15/11/1884, pp. 66-68.

pero constitutiva de la opinión pública. Esta, junto con el asociativismo, dio carnadura a la vida política republicana al calor del fenómeno revolucionario de principios del siglo XIX. De allí que el BCIP se conformó como un instrumento clave en la conformación de un público lector (integrado por autoridades políticas y escolares, maestros, preceptores, miembros de comisiones escolares) para temas educativos, en paralelo a la expansión del sistema de escuelas y de una cultura impresa.

Una comisión directiva constituyó al CIP integrado por un presidente, vice y un secretario, cargo desempeñado por el inspector nacional de la sección Santa Fe. Este último –que representaba al Estado nacional– avalaba con su firma los actos del presidente y tenía derecho a revisar los libros de tesorería, cuya confección estaba a cargo de un tesorero contador.

Para su mayor organización, en el CIP se definieron comisiones con funciones específicas: Hacienda y Presupuesto, Legislación y Estadística, Inspección y Peticiones, Fomento y Obras Públicas. Por su parte, los inspectores quedaron subordinados a aquel y su designación fue propuesta por este ante el Ejecutivo. A su vez, en la cabecera de cada departamento se creó una Comisión que tenía la vigilancia y gobierno de las escuelas, y articulaba con las subcomisiones de distrito, recuperando el reticulado de leyes anteriores.

La instalación del CIP no se remite solo a un aspecto institucional, sino que además guarda relación con la dimensión presupuestaria del área educativa. El giro de los fondos de subvenciones de nación era una temática que no solo articulaba Estados, sino que obligaba a la institucionalización de agencias y prácticas. Recordemos que la ley de subvenciones, además de girar fondos a las escuelas provinciales con necesidades económicas, estableció la creación de comisiones provinciales para administrar los recursos, y determinó la acción de los inspectores nacionales dependientes de estas. En el caso santafesino, al derogarse la ley de 1874 tal comisión no existía. Sí se había instalado una Inspección General de Escuelas en 1876 con amplias funciones, entre las que se encontraban las presupuestarias que incluían la distribución de las subvenciones. La situación se volvió más compleja a partir del decreto nacional de 1882 que ratificó que los fondos debían ser

administrados por una comisión provincial. Esta situación obligó a Santa Fe a encuadrarse en los lineamientos nacionales creando por decreto el CIP.

La ley de educación de 1884 incorporó entonces al CIP. De ahí que marca una continuidad respecto del *Reglamento Orgánico*. El Consejo continuó como encargado de la dirección de las escuelas y para tener presencia en los departamentos se creó una subcomisión en la localidad cabecera. El CIP se componía de presidente, vicepresidente y tres vocales, nombrados por el Ejecutivo que duraban dos años en el cargo. Sus funciones eran amplias y absorbía muchas de las que ejercían los inspectores en la ley de 1876: expedía títulos de maestro, solicitaba informes a las comisiones departamentales y se vinculaba con organizaciones que propiciaban la instrucción primaria.

Interesa destacar que la misma ley daba lugar a un reticulado de agencias. En cada ciudad cabecera de departamento se estableció un consejo escolar compuesto por el jefe político, como presidente, y dos padres de familia «de reconocida competencia». Estas condiciones denotan la presencia de prácticas propias de la sociabilidad notabiliar, de alguna manera instaladas por la ley de 1874 a partir de la ciudadanía territorial. Esta comisión, designada por el Ejecutivo, duraba dos años y sus miembros podían ser reelectos. La presencia del jefe político resulta relevante, ya que era designado por el Ejecutivo en cada departamento y, si bien mediaba entre el gobernador y el departamento, actuaba con un alto grado de discrecionalidad en su tarea de control, navegando entre lo jurídico, administrativo y político. Al mismo tiempo, su desempeño podía lograr o no el control político del territorio en diálogo con los poderes locales, situación que se evidencia al momento electoral (Bonaudo 2017). Al final de cuentas, la dinámica de la propia institución escolar siéndose constituyó en caja de resonancia de ese entramado entre territorios políticos.

A estos cuerpos colegiados, se suman dos inspectores encargados de la supervisión de las escuelas públicas y privadas. A diferencia de la ley de 1876, su principal tarea era «vigilar e informar» sobre el funcionamiento y el estado edilicio e higiene de las escuelas como también la competencia y asistencia de los maestros, e impedir que se «usan como textos (...) los que no hayan

sido aprobados por el Consejo». La información recabada debía elevarse mensualmente al presidente.

En relación con el personal docente, la ley provincial de 1884 definió para el preceptor mayores requisitos que su antecesora, pues debía justificar su capacidad técnica (con certificados o diplomas), moral (con dos testigos) y física (con informe de un facultativo). Ante la insuficiencia de maestros diplomados, los cargos podían cubrirse con personas que acreditaran los mismos requisitos. El resto del personal lo conformaron, según las escuelas, director, subdirector y ayudante.

En la coyuntura 1884-1886 se destacó la figura de Mariano Quiroga al frente del CIP (1884-1887), con reconocida presencia en el mundo letrado. Bachiller por el Colegio Inmaculada y abogado egresado de las Facultades Mayores de la misma institución, se desempeñó en el ámbito judicial, pero sobre todo como maestro e inspector propiciando la creación de escuelas, y participó en diarios publicados en la ciudad de Santa Fe. El rol de Quiroga, único presidente del CIP durante su existencia, es determinante en la articulación entre la jurisdicción provincial y su par nacional. Estas experiencias seguramente abonaron las cualidades desplegadas luego como director del BCIP, en el que pueden leerse sus Memorias sobre la instrucción, referencia obligada de la publicación en años posteriores.

Por lo expuesto, interpretamos que los instrumentos normativos pueden ser analizados como la materialización de los componentes del sistema de escuelas (burocracia, contabilidad, recaudación, información, reglamentación, funcionariado, participación ciudadana) que dan cuenta, no solo de la expansión del mismo, sino también del proceso instituyente del área educativa como espacio de gestión estatal. A su vez, es importante destacar que, desde la dimensión nacional, tanto el Congreso Pedagógico como los debates parlamentarios en torno de la ley de educación común impulsaron el carácter confesional que la provincia otorgó a la educación elemental.

5.2 El CGE como arena de proyectos educativos (1886-1910)

El gobierno de José Gálvez (1886-1890) promulgó una nueva ley de Educación en 1886, que tuvo vigencia hasta 1949, con un breve interregno de la ley elemental laica (n.º 2.369) de 1934. Se sancionó dos años después que la ley nacional 1.420 en consonancia con las leyes provinciales anteriores, definió la obligatoriedad y gratuidad de la educación elemental. Sin embargo, a diferencia de aquellas dispuso la enseñanza de moral y doctrina católica. Por su parte, las constituciones de 1890 y 1900 (con su reforma de 1907) que convivieron con la ley, establecieron que la educación común era obligatoria, gratuita e integral, y mantuvieron la misma sintonía respecto del vínculo entre Estado e Iglesia expuesto por sus antecesoras.

Por otra parte, cabe destacar que la ley de 1886 definió con precisión el rol del CGE, el que conservó algunos lineamientos del CIP. El Consejo era responsable de la dirección administrativa de la enseñanza primaria, dependiendo de su superior inmediato, el Ministerio de Gobierno, Culto e Instrucción Pública (cuadro 5.2).

Durante estos años se inició la organización del sistema estadístico en la provincia, y tanto las inspecciones como las innovaciones normativas y agenciales se enfocaron en el control de matrícula y la preocupación por la alfabetización. Así, el primer censo (1887) que impulsó la administración de Gálvez, con la dirección del experto Gabriel Carrasco, fue el primer antecedente de datos relevados por la burocracia emergente (Giménez 2022). En particular, los censos escolares son una fuente de consulta para tener una dimensión de la población que alcanzaba los niveles mínimos de instrucción.^[6] Más allá de las notables diferencias en los resultados publicados entre la agencia nacional y la provincial, podemos tener una primera aproximación a indicadores en cuanto a cantidad de escuelas,

[6] Los censos nacionales de población (1869, 1895) y los provinciales (1887) son una fuente de referencia. Los resultados publicados en 1885 por el Consejo Nacional de Educación (CNE) bajo la dirección de Francisco Latzina presentan los siguientes datos para el caso Santa Fe: 20 002 (1869), 25 812 (1876) y 26 140 alumnos para el relevamiento realizado en 1883 y 1884.

Constitución	Organización administrativa / definición de la Educación	Ministerio (vinculado a educación)	Normativa educativa	Agencia educativa
1883	Educación primaria obligatoria y gratuita	Gobierno, Culto e Instrucción Pública	1886 Ley de Educación	Consejo General de Educación (CGE)
1890	Educación común obligatoria, gratuita e integral 18 departamentos *	Agricultura, Justicia e Instrucción Pública		
1900	Educación común obligatoria, gratuita e integral	Gobierno, Culto, Instrucción Pública y Agricultura		
1907	** 19 departamentos	Hacienda, Instrucción Pública y Obras Públicas		

Cuadro 5.2. Organización político-administrativa y normativa de la educación en Santa Fe (1883-1907). Elaboración propia en base a constituciones, leyes de educación y Pérez Martín (2010). * En 1890 se crean los departamentos Reconquista, San Justo, Vera, Castellanos, San Cristóbal, San Martín, Belgrano, Caseros, Constitución y Garay (que reemplaza a la anterior denominación San José del Rincón), un total de 18 departamentos. ** En 1907 se crea el departamento 9 de Julio. Mientras que el departamento Reconquista cambia de designación por General Obligado, quedando constituida la organización territorial definitiva en 19 departamentos.

personal docente, inspectores, población en edad escolar, matrícula y asistencia entre otros datos.^[7]

En relación con las atribuciones del CGE, la norma determinó que eran celebrar sesiones diarias; presentar al Ejecutivo en marzo de cada año la memoria general de la educación común en la provincia; elevar a la aprobación del Ejecutivo el presupuesto equilibrado de los gastos y proponer los aumentos que considere necesarios para el ejercicio venidero; expedir títulos de maestros con examen previo y la comprobación de la moralidad y buenas

[7] El primer censo de escuelas publicado en 1887 para la provincia informa la existencia de 190 escuelas fiscales (60 % de las mismas creadas a partir de 1882). Dichos establecimientos eran de dependencia nacional (11), provincial (87), municipal (18), beneficencia (3), religiosa (4) y de acción privada (67). El informe señala que 177 escuelas se definían en su condición de laicas y 13 confesionales religiosas. En cuanto al régimen diurno/nocturno se especificaba que 188 escuelas eran diurnas y solamente 9 establecimientos nocturnos. Las escuelas eran atendidas por un total de 337 educadores (312 directores, maestras y 25 ayudantes), con mayoría de maestros y maestras extranjeras (172).

costumbres del candidato; administrar los fondos y bienes escolares cuidando siempre de justificar toda inversión; crear nuevas escuelas, erigir edificios adecuados y fomentar la organización de Bibliotecas, así como todos los proyectos que concurran al progreso de la educación; disponer de conferencias de maestros provocando la discusión de aquellos puntos que a las exigencias locales se refieran; acordar estímulos y premios honoríficos a los que se distinguan especialmente por su consagración al buen servicio; dirigir una publicación mensual o quincenal que con el título *Boletín de Educación* (BE) se ocupara de este ramo y fuera el órgano oficial de la Dirección.^[8]

La norma estableció además que el director general del CGE debe presidir con voz y voto el organismo, emitir resoluciones y comunicarlas; dar órdenes de pago y justificarlas; recaudar e invertir toda asignación jurisdiccional vigente; garantizar mobiliario, libros y útiles a las escuelas en tiempo y forma; proponer medidas para mejorar el profesorado y optimizar el ejercicio de la inspección escolar.^[9]

A partir de 1892 asumió la presidencia del CGE el presbítero Gregorio Romero (1892-1898), casi en simultáneo con la inauguración de la sede del CGE, manifestación de la magnificencia que exhibe esa área de la gestión estatal (imagen 5.3). En la planta baja funcionaba la Escuela Normal Provincial de Maestras, con capacidad para 1 000 alumnas, mientras el CGE lo hacía en planta alta. Para el BE, el edificio expresa «el entusiasmo patriótico que siente esta Provincia por la educación de sus hijos...».^[10]

La trayectoria de Romero se distinguió por su recorrido por el ámbito eclesiástico: alumno del Colegio de la Inmaculada Concepción, cura párroco de la iglesia del Carmen y docente en la Universidad de Santa Fe. Durante su gestión, una crisis de dominación de la élite dirigente se manifestó en las revoluciones radicales de 1893, y en este contexto debe entenderse el conjunto de limitaciones que obturaron la gestión de Romero.

[8] BE, 01/04/1901, págs. 254-262.

[9] BE, 01/04/1901.

[10] BE, 01/09/1898, pág. 15.



Imagen 5.3. CGE de Santa Fe (1903). Fotografía de Augusto Lutsch, Banco de Imágenes «Florian Paucke», Archivo general de la provincia de Santa Fe (AGSF).

Micheletti (2015) reconoce en Romero la elaboración de un preciso diagnóstico que describe una provincia «invadida» por maestros extranjeros, que impartían una educación a la que se hacía necesario restringir. El sacerdote levantaba el modelo de una educación «uniforme» o «nacional» homogeneizante y el reconocimiento de una endeble «educación patriótica». Para revertir su diagnóstico, Romero intentó promover un Congreso Pedagógico que abordara en forma integral el problema. El Congreso fue propuesto y comunicado en varias oportunidades al Consejo Nacional de Educación (CNE).

El primer intento de reunir el Congreso Pedagógico fue impedido por las revoluciones radicales de 1893 y el reordenamiento político consecuente.^[11] Esta acción por parte del radicalismo, en la que participaron colonos extranjeros, propició una interpretación de los acontecimientos como sublevación antinacional (Bertoni 2001). Más allá de esta impugnación, para los propios radicales el motivo «nacional» y «patriótico» de los hechos constituyó un dato omnipresente en esta etapa formativa del radicalismo como expresión e identidad política, por lo que estaban disputando, a

[11] EMEC, 1896, pág. 476.

través de las acciones revolucionarias el sentido de aquellos adjetivos (Reyes 2013, 2022). Pero para el CGE, el problema no se centraba en la condición extranjera de los protagonistas, sino en la educación que estos brindaban a sus hijos. En la voz de algunos legisladores, «el gobierno de la provincia había sido impotente para solucionar estos problemas pues estaba trabado por una legislación excesivamente liberal» (Bertoni 2001, pág. 157).

La intervención federal, que desbarató al gobierno emergente de la revolución radical, dictó un decreto que nombró inspectores extraordinarios para que visitaran las escuelas particulares pues «se prescinde en la enseñanza que se da, del idioma nacional y de todo lo que se refiere a nuestra nacionalidad, tratando de preparar súbditos extranjeros en lugar de ciudadanos argentinos».^[12] En una editorial del BE, en una apelación a uno de los contenidos del currículum, se expresa sin ambigüedades la problemática: «es necesaria la enseñanza de la historia en todas las escuelas, públicas y particulares, supliendo el maestro en este como en otros ramos la deficiencia del hogar».^[13]

Finalizada la conmoción revolucionaria, Romero reasumió la presidencia del CGE y reinstaló con mayor énfasis su preocupación inicial afirmando que «como consecuencia de la nacionalidad extranjera de gran parte de la población y de los maestros de Santa Fe y otras provincias, se han fundado centenares de escuelas particulares, donde se enseña todo, menos el idioma nacional...».^[14] También en el EMEC de 1895 Romero volvió a peticionar ante el gobierno provincial y al CNE, por una nueva convocatoria al Congreso. En respuesta al pedido del CGE, el Poder Ejecutivo ratificó que se llevaría a cabo el 25 de mayo de 1895 y decretó la constitución de dos comisiones a tal fin. Sin embargo, el Congreso Pedagógico nunca se concretó. El fracaso puede interpretarse también como explicitación de las tensiones inherentes a las élites en la definición por el sentido de la educación.

En el pasaje del siglo XIX al XX, es posible reconocer en el CGE el diseño de un nuevo proyecto educativo, con rasgos profesionali-

[12] BE, 06/1893, pág. 218.

[13] BE, 06/1893, pág. 198.

[14] EMEC, 1894, págs. 576-577.

zantes, a partir de la presidencia de Domingo G. Silva (1898-1904). Este educador se desempeñó como editor y responsable de periódicos, tarea que compartió con Quiroga. Desde 1887 trabajó como inspector general de escuelas y unos años antes como miembro del CGE. Durante su gestión, el BE reprodujo intercambios y comunicaciones difundidas en los periódicos *La Unión Provincial* y *Nueva Época*.

Interesa profundizar en los principales lineamientos que Silva promovió desde el CGE. La inmediata tarea se orientó a consagrar una postergada reforma del plan de estudios en las escuelas fiscales. El BE evidencia una densa agenda de temas pedagógicos, didácticos y propuestas educativas que se constituyen como ejes. Encontramos las publicaciones referidas al programa pedagógico de J. Alfredo Ferreira y el método de lectura para la escuela elemental; las traducciones y proyecciones pedagógicas de José Benjamín Zubiaur y Víctor Mercante en la organización del sistema educativo; resultan determinantes los artículos sobre reformas pedagógicas como la sostenida por Osvaldo Magnasco y el desafío de institucionalizar ensayos educativos técnicos.

El programa de renovación pedagógica propuesto por Silva, contemplaba dimensiones como la educación agrícola y el diseño de un *mínimum* orientado por los estudios de Hugo Miatello. También los desarrollos e investigaciones de los maestros de talleres manuales Enrique Muzzio y Manuel Beney, como modo de fortalecer la «educación práctica» en oficios, trabajo y talleres, difundiendo sus registros y publicaciones como resultado de los viajes por Europa. La educación y la niñez, en diálogo con la perspectiva froebeliana alrededor de los espacios de *kindergarten* y jardines de infancia, se constituyó también en un tema de permanente atención. Otros temas son la promoción de una museología escolar y la difusión de encuentros para consolidar una entidad gremial en tanto Unión del Magisterio o Círculo de Maestros.

En una perspectiva transatlántica como vía de intercambios pedagógicos, Beney hizo las veces de traductor de los indicadores sanitarios e higiénicos de la Sociedad Francesa de Higiene para con el sistema educativo. Otra cuestión es la recepción de la *scuola positiva* a través de las ideas de Cesare Lombroso, Enrico Ferri y Raffaele Garófalo en torno a la niñez y la criminalidad para pensar

la escuela (Giménez 2021). Además, fue permanente la vinculación entre el BE y la prensa para con temas educativos, pedagógicos y escolares a partir de la reproducción de notas publicadas en diarios.

A diferencia del fracaso de Romero ante los intentos de convocar a un Congreso Pedagógico, el CNE confirmó la convocatoria a uno durante 1900. En mayo, se conocieron las primeras circulares en el EMEC. El CNE confirma la profunda preocupación de las burocracias educativas motivada por «la falta de rumbos fijos en la marcha educacional, el exceso de reglamentaciones y el olvido en el que se dejaba a los verdaderos factores del progreso de la educación nacional».^[15] El congreso tuvo su apertura en Buenos Aires en julio con la presidencia de Alfredo Ferreira.^[16] Por la provincia de Santa Fe participaron los pedagogos José Berrutti, Gabriel Carrasco y Marcelino Martínez.

La antesala del Centenario dejó en el CGE una fuerte impronta eugenésica e higienista. En esta clave, Juan P. Beleno (1906-1909) es una referencia obligada al frente del Consejo, pues evidencia las preocupaciones sanitarias y educativas relacionadas con la «cuestión social» (Di Liscia y Salto 2004). De profesión médica, aquel se destacó en la ciudad capital desde finales del siglo XIX por sus investigaciones en el campo de la salud, higiene y educación. En 1886 había publicado su tesis sobre la escarlatina como enfermedad social y urbana. El paradigma higienista y los estudios realizados por Beleno orientaron sus preocupaciones al sistema educativo como miembro y experto de la Sociedad de Beneficencia, la agencia de Asistencia Pública, el servicio médico escolar, el Consejo General de Higiene y el Hospital de Caridad en Santa Fe (Villalba, 2020).

En estos años el cuerpo médico escolar aumentó su presencia en las escuelas con la dirección del médico Cristóbal Roca, el control odontológico a cargo de Carlos Berra, la implementación de la cartilla sanitaria escolar, el diseño de baños escolares, la difusión de estudios antropométricos y las recomendaciones de higiene

[15] EMEC, 31/12/1900, pág. 416.

[16] La agenda de temas propuestos por los congresales establece la discusión ordenada en áreas: filosofía y pedagogía, bibliotecas cosmopolitas circulantes, educación popular, edificación escolar, sistema rentístico escolar, consejos de educación, federación nacional de maestros, acción social y escuela primaria, educación patriótica, entre otros tópicos.

bucal. En clave nacional, higienismo, eugenesia y cuerpos médicos ordenaron intervenciones en el campo educativo desde fines del siglo XIX, visibilizándose en estos años (Armus 2007). Estas prácticas se tornan medulares para el CNE a partir de 1908 con la presidencia del médico José María Ramos Mejía.^[17]

En sintonía con estas preocupaciones, diversas ediciones del BE se detienen, por ejemplo, en el diseño de pupitres de hierro y madera «con salivadera» y que eviten la excesiva «curvatura dorsal». El debate sobre los bancos escolares fue un tema prioritario y generó interesantes discusiones. En el BE se reproducen conferencias sobre higiene escolar y el uso de la pizarra a cargo del médico Edmundo Escobar. De esta manera, un grupo importante de médicos consolidan una amplia red de intervenciones higienistas en Rosario y Santa Fe (Villalba 2020).

En perspectiva del Centenario, los gobernadores fueron comunicados de la requisitoria de colaboración desde el CNE a través de la circular «Bases para la confección de un Atlas Escolar en conmemoración al próximo Centenario de la Revolución de Mayo». La tarea fue encomendada a Juan P. Ramos^[18] y se publicó en 1910 como *Historia de la Instrucción Primaria en la República Argentina (1810-1910)* en dos tomos, conocido también como *Atlas escolar*. En el segundo tomo, el informe de González Montaner (como el del inspector nacional Flavio Castellano) no es nada alentador. Confirma

[17] Cammarota (2016) sostiene que desde 1900, los discursos troncales de la eugenesia, del higienismo y del sanitarismo ganaron terreno en el ámbito académico confluyendo en el campo escolar y en los claustros de los colegios normales, en donde se formaban los maestros y maestras bajo la égida del positivismo pedagógico. El higienismo avanzó en el Estado motivado por la influencia de un grupo de médicos positivistas, entre ellos, Ramos Mejía que presidió el CNE (1908-1913). El saber higienista buscó imponer prácticas reguladoras sobre las conductas tanto grupales como individuales, más que enseñar conocimientos referidos a la anatomía y la fisiología (Lionetti 2007). Acorde con las ideas del positivismo, los gobernantes y pensadores creían que se podía diagnosticar las complejidades sociales mediante el estudio, la cuantificación y la medición.

[18] Ramos era responsable de la Dirección de Censo Escolar cuando se le encargó esta tarea. Nacido en Buenos Aires en 1878, cursó sus estudios en la Facultad de Derecho de la UBA. En el CNE se desempeñó como director de estadística escolar en 1906, y luego como inspector general de escuelas (1910-1912).

una evidente contradicción entre una provincia que atraviesa un proceso poblacional acelerado con grandes vacancias en el campo educativo.

En síntesis, desde su creación el Consejo se convirtió en la arena donde se dirimieron políticas públicas para la educación a través de diversas gestiones. A su vez, la expansión de la frontera educativa que experimentó la provincia al calor de su propia territorialización y de la institucionalización de diversas áreas de gestión, muestran la presencia del Estado santafesino, pero no oculta la acción desplegada por las políticas nacionales y la participación de los ciudadanos territoriales en espacios locales.

Durante estos años al frente del Consejo puede identificarse a actores, como proponen Bragoni *et al.* (2023), portadores de un saber vinculado con un grado reconocible de educación formal y que se expresa en la docencia, el periodismo o la producción de ensayos. Así, las funciones en agencias estatales, participación en la prensa y su trayectoria en instituciones educativas ofrecen las referencias para reconocer a estos funcionarios que, con su capital cultural y relacional, integran una élite letrada con actividades públicas a través de la gestión educativa.

5.3 Consideraciones finales

En estas páginas abordamos la creación del CGE en Santa Fe, como también su antecesor el CIP, objetos poco explorados en los análisis historiográficos. Estos organismos fueron manifestación de la conformación tanto de una burocracia educativa como del vínculo entre funcionarios y gobernantes, junto a la articulación de políticas públicas y su implementación en una provincia que se transformó en diferentes planos en el período 1853-1910. Las sucesivas modificaciones en la carta magna, los cambios en la organización político-administrativa a partir de la creación de departamentos, las leyes de educación, el vínculo entre Estados (ellos mismos en construcción) a través de diversos instrumentos (subvenciones, inspectores, escuelas), son algunos de los componentes que constituyen la expansión de la frontera educativa y de la conformación del sistema de escuelas. De esta manera, al ritmo de una serie de modificaciones normativas, institucionales y

territoriales se expone el accionar del Estado santafesino, pero en intensa e imprescindible articulación tanto con políticas nacionales como con la ciudadanía territorial en espacios locales.

La indagación sobre el período toma en principio hitos nacionales como referencia, pero con injerencia a escala provincial. Dicho encuadramiento no solo permite reconocer que Santa Fe inicia luego de 1853 una serie de reformas constitucionales sino que, más allá de las pompas celebratorias, el Centenario expone problemáticas que desde el propio CGE venían observándose, en particular las dudas sobre la presencia de una nación argentina en los espacios locales.

Entre 1884 y 1910, las presidencias de Quiroga, Romero, Silva y Beleno, seleccionadas como relevantes al calor de su permanencia en el Consejo como también por los temas que se dirimieron respecto de los lineamientos para con la educación elemental, guardan algunas semejanzas. Si bien cada gestión respondió a desafíos y limitaciones propias de una matriz estatal en expansión, todas evidencian una indudable presencia en el mundo letrado pero también en el político, tanto por sus recorridos de formación como por una participación institucional que les otorga una *expertise*. Estas gestiones también muestran, más allá de los lineamientos que «desde arriba» pueden distinguirse, las permanentes negociaciones, tensiones y fracasos que se experimentan respecto de la instrucción en los espacios locales. Aunque en estos es posible reconocer una intensa vida política que se manifiesta en la creación de un tejido de instituciones, entre ellas, las escuelas.

A partir de los instrumentos normativos y las circunstancias que impactaron sobre su ejecución es posible reconocer un gradual proceso de instituyente que se caracterizó por un reticulado de continuidades y rupturas. Las reformas constitucionales y las leyes de educación exponen la búsqueda de reglas de juego para un orden político en construcción, la materialización de la arquitectura estatal y, en particular, la definición de políticas públicas para la instrucción. A su vez, la relación con el Estado nacional resulta siempre un componente de la trama política que abona el proceso, como se visibiliza en clave fiscal y burocrática que tienen traducción en el vínculo entre territorios políticos (nación, provincia, localidades).

En la dinámica que adquirió el área educativa pueden visibilizarse las aspiraciones por homogeneizar una sociedad cada vez más compleja a partir de la preocupación por la idea de nación, en la que los propósitos y limitaciones de la educación patriótica conviven con el higienismo, el normalismo y la presencia de una cultura letrada e impresa en la constitución de la sociedad santafesina. Más allá de la intensidad legislativa que rodeó a la política pública en relación con la educación, la convocatoria a la sociedad a través de los ciudadanos contribuyentes expone las propias limitaciones del Estado para abordar de manera eficaz la expansión de la frontera educativa, hecha posible también a través de escuelas particulares y comunales, vistas también como generadoras de identidades diferentes a la argentina.

Las fuentes abordadas exponen un período que permite sumar complejidad al estudio del Estado y reconocer los bemoles presentes en la conformación de una modernidad a escala provincial. En esta clave, se presenta una contribución al estudio de la institucionalización de la burocracia educativa –y, por eso mismo, incorpora una temática poco explorada en la escritura de la historia santafesina– como dimensión que da cuenta de lo público y de lo político en diálogo con lo educativo en un escenario social en transformación.

Referencias

ABRATTE, JUAN PABLO

- 2015 «Las huellas de la ley 1.420 en la provincia de Córdoba. Legislación educativa y enseñanza religiosa en perspectiva histórico-política», en *Historia de la Educación*, n.º 16, referencia citada en página 124.

ALONSO, PAULA y BEATRIZ BRAGONI

- 2015 (eds.), *El sistema federal argentino. Debates y coyunturas (1860-1910)*, Buenos Aires: Edhasa, referencia citada en página 123.

ARMUS, DIEGO

- 2007 *La ciudad impura. Salud, tuberculosis y cultura en Buenos Aires, 1870-1950*, Buenos Aires: Edhasa, referencia citada en página 146.

BERTONI, LILIA

- 2001 *Patriotas, cosmopolitas y nacionalistas. La construcción de la nacionalidad argentina a fines del siglo XX*, Buenos Aires: FCE, referencia citada en páginas 124, 142, 143.

BOHOSLAVSKY, ERNESTO

- 2014 «El Estado argentino y sus políticas públicas (1880-1943): algunas discusiones historiográficas», en *Sociedad y economía*, n.º 26, págs. 17-40, referencia citada en página 124.

BOHOSLAVSKY, ERNESTO y GERMÁN SOPRANO

- 2010 «Introducción», en *Un Estado con rostro humano. Funcionarios e instituciones estatales en Argentina (de 1880 a la actualidad)*, comp. por Ernesto Bohoslavsky y Germán Soprano, Buenos Aires: UNGS y Prometeo, págs. 9-55, referencia citada en páginas 123, 124.

BONAUDO, MARTA

- 2006 *La organización productiva y política del territorio provincial (1853-1912)*, en *Nueva Historia de Santa Fe*, Rosario: La Capital y Prohistoria, vol. VI, referencia citada en página 126.
- 2011 «Santa Fe moderna», en *Signos santafesinos en el bicentenario*, dir. por Darío Macor, Santa Fe: Ministerio de Innovación y Cultura de la Provincia de Santa Fe, referencia citada en páginas 123, 126.
- 2017 «Volver a invocar al fantasma: la política en escalas», en, vol. 3, referencia citada en páginas 123, 126, 132, 137.

BRAGONI, BEATRIZ y EDUARDO MÍGUEZ

- 2010 (coords.), *Un nuevo orden político. Provincias y Estado Nacional, 1852-1880*, Buenos Aires: Biblos, referencia citada en página 123.

BRAGONI, BEATRIZ; EDUARDO MÍGUEZ y GUSTAVO PAZ

- 2023 (eds.), *La dirigencia política argentina. De la Organización Nacional al Centenario*, Buenos Aires: Edhasa, referencia citada en páginas 123, 147.

CAMMAROTA, ADRIÁN

- 2016 «Saberes médicos y medicalización en el ámbito escolar (1920-1940)», en *Revista Pilquen*, vol. 19, n.º 3, págs. 33-51, recuperado de <<http://revele.uncoma.edu.ar/htdoc/revele/index.php/Sociales/article/view/1417/pdf>> (visitado el 22-11-2019), referencia citada en página 146.

CARRIZO, BERNARDO y JUAN CRUZ GIMÉNEZ

- 2022a «Culturas políticas, umbral de laicización y educación en Santa Fe durante el período de entreguerras», en *Estudios Sociales*, n.º 63, págs. 1-18, referencia citada en páginas 124, 129.

- 2022b «El Consejo General de Educación entre instrumentos normativos, trayectorias y culturas políticas. Santa Fe, 1874-1910», en *Ejes de Economía y Sociedad*, n.º 11, págs. 81-106, referencia citada en página 125.

CENTANNI, ANTONELA

- 2020 *La conformación y configuración de la burocracia educativa y la profesionalización del magisterio en la provincia de Jujuy (1840-1920)*, Tesis de Doctorado, Buenos Aires: Universidad Nacional de La Plata, referencia citada en página 124.

DI LISCIA, MARÍA SILVIA Y GRACIELA SALTO

- 2004 (eds.), *Higienismo, educación y discurso en la Argentina, 1870-1940*, Santa Rosa: EDUNLPAM, referencia citada en página 145.

DI LISCIA, MARÍA SILVIA Y GERMÁN SOPRANO

- 2017 (comps.), *Burocracias estatales: problemas, enfoques y estudios de caso en la Argentina entre fines del siglo XIX y XX*, Rosario: Prohistoria, referencia citada en página 124.

FIORUCCI, FLAVIA

- 2022 «Política, género y formación: las críticas al normalismo en su período de expansión (1884-1920)», en *Boletín del Instituto de Historia Argentina y Americana Dr. Emilio Ravignani*, n.º 56, págs. 1-23, referencia citada en página 124.

FIORUCCI, FLAVIA Y LAURA GRACIELA RODRÍGUEZ

- 2018 (eds.), *Intelectuales de la educación y el Estado: maestros, médicos y arquitectos*, Buenos Aires: Universidad Nacional de Quilmes, referencia citada en página 124.

GIMÉNEZ, JUAN CRUZ

- 2021 *Virado a sepia. Política y educación en Santa Fe de los años treinta*, Rosario: Prohistoria, referencia citada en página 145.
- 2022 «Aproximaciones a los orígenes de la estadística educativa en la provincia de Santa Fe (1880-1910)», en *III Jornadas de Estudios Socioeconómicos del Litoral*, UNER, referencia citada en página 139.

GONZÁLEZ LEANDRI, RICARDO

- 2019 «Dilemas de la educación patriótica y la cohesión social. Argentina, comienzos del siglo XX», en *Estudios Sociales*, n.º 57, págs. 137-159, referencia citada en página 124.

HOURCADE, EDUARDO

- 1999 «La Pampa gringa, invención de una sociabilidad europea en el desierto», en *Historia de la vida privada en la Argentina*, vol. 2: *La Argentina plural 1870-1930*, dir. por Fernando Devoto y Marta Madero, Buenos Aires: Taurus, referencia citada en página 132.

LAMELAS, GABRIELA

- 2020 *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, referencia citada en página 124.

LEGARRALDE, MARTÍN

- 2007 *La formación de la burocracia educativa en Argentina. Los inspectores nacionales y el proceso de escolarización (1871-1910)*, Tesis de Maestría, Buenos Aires: FLACSO, referencia citada en página 124.

LIONETTI, LUCÍA

- 2007 *La misión política de la escuela pública: la formación de los ciudadanos en Argentina, 1870-1916*, Buenos Aires: Miño y Dávila, referencia citada en página 146.

LIONETTI, LUCÍA y SILVIA CASTILLO

- 2014 *Aportes para una historia regional de la educación: las instituciones, el magisterio y los discursos en el proceso de escolarización pampeano (1900-1960)*, Santa Rosa: EDUNLPAM, referencia citada en página 124.

MACOR, DIEGO

- 2011 (dir.), *Signos santafesinos en el bicentenario*, Santa Fe: Ministerio de Innovación y Cultura de la Provincia, referencia citada en páginas 127, 128.

MAURO, DIEGO

- 2009 «Imágenes especulares: Educación, laicidad y catolicismo en Santa Fe, 1900-1940», en *Prohistoria*, n.º 12, págs. 103-116, referencia citada en páginas 124, 129.
- 2014 «Procesos de laicización en Santa Fe (Argentina): 1860-1900. Consideraciones sobre la “Argentina liberal y laica”», en *Revista de Indias*, n.º 261, págs. 539-560, referencia citada en páginas 124, 129.

MICHELETTI, MARÍA GABRIELA

- 2015 «Inmigración y nación en perspectiva. La mirada de dos intelectuales comprometidos con la educación santafesina finisecular», en *Anuario Historia de la Educación*, vol. 16, n.º 2, págs. 93-108, referencia citada en página 142.

OSSANNA, EDGARDO; ADRIÁN ASCOLANI; MIRTA MOSCATELLI y ALBERTO PÉREZ

- 2001 «Una aproximación a la educación santafesina de 1885 a 1945», en *La educación en las provincias y territorios nacionales (1885-1945)*, coord. por Eadgardo Ossanna, Buenos Aires: Galerna, págs. 445-490, referencia citada en página 125.

PÉREZ MARTÍN, JOSÉ

- 2010 «Evolución histórica del poder ejecutivo en la provincia», en *Historia de las instituciones de la provincia de Santa Fe*, vol. 1: *Comisión redactora de la historia de las instituciones de la provincia de Santa Fe*, Santa Fe: Cámara de Diputados de la Provincia de Santa Fe, págs. 46-119, referencia citada en páginas 130, 140.

PETITTI, EVA MARA

- 2022a «Alcances y límites de la obligatoriedad escolar en Argentina (provincia de Entre Ríos, 1886-1958)», en *Prohistoria*, vol. 38, págs. 1-30, referencia citada en página 124.
- 2022b «La educación en la provincia de Entre Ríos: funcionarios, instituciones y políticas (1886-2008)», en *Ejes de Economía y Sociedad*, n.º 11, págs. 107-133, referencia citada en página 135.

PLOTKIN, MARÍA Y EDUARDO ZIMMERMANN

- 2012 «Introducción», en *Los saberes de Estado*, comp. por Mariano Plotkin y Eduardo Zimmermann, Buenos Aires: Edhasa, págs. 9-28, referencia citada en página 124.

PORTNOY, ANTONIO

- 1937 *La instrucción primaria desde 1810 hasta la sanción de la ley 1.420*, Buenos Aires: Talleres Gráficos del Consejo Nacional de Educación, referencia citada en página 129.

RAMOS, JUAN

- 1910 (comp.), *Historia de la instrucción primaria en la República Argentina (1810-1910)*, Buenos Aires: Peuser, referencia citada en páginas 133, 134.

REINARES, SERGIO

- 1946 *Santa Fe de la Vera Cruz. Reseña histórica de la educación y sus escuelas*, Santa Fe: Colmegna, referencia citada en página 129.

REYES, FRANCISCO

- 2013 «El primer radicalismo y la ‘cuestión de la nación’: acerca de un vínculo identitario fundacional», en *Cuadernos del Ciesal*, n.º 12, págs. 127-148, referencia citada en página 143.
- 2022 *Boinas blancas. Los orígenes de la identidad política del radicalismo (1890-1916)*, Rosario: Prohistoria, referencia citada en página 143.

RODRÍGUEZ, LAURA GRACIELA

- 2017 «Los ministros de educación en Argentina (1854-2015): análisis de los perfiles profesionales de las élites políticas», en *Historia Educativa*, n.º 51, págs. 397-417, referencia citada en página 124.
- 2018 «Enseñanza religiosa y educación laica en las escuelas públicas de Argentina (1884 a 2015)», en *Prohistoria*, n.º 30, págs. 183-206, referencia citada en página 124.

RODRÍGUEZ, LAURA GRACIELA

- 2019 «Cien años de normalismo en Argentina (1870-1970). Apuntes sobre una burocracia destinada a la formación de docentes», en *Ciencia, Docencia y Tecnología*, vol. 30, n.º 59, págs. 200-235, referencia citada en página 124.
- 2023 «La educación de las mujeres según Domingo F. Sarmiento y Juana P. Manso: de la costura y el bordado a la escuela graduada (Buenos Aires, 1858-1878)», en *Saberes y prácticas. Revista de Filosofía y Educación*, vol. 8, n.º 1, págs. 1-21, referencia citada en páginas 124, 128.

RODRÍGUEZ, LAURA GRACIELA Y EVA MARA PETITTI

- 2017 «Estado, política y educación en la provincia de Buenos Aires: trayectorias de los directores generales y ministros (1875-2015)», en *Anuario de Historia de la Educación*, vol. 18, n.º 1, págs. 41-65, referencia citada en página 124.

RODRÍGUEZ, LAURA GRACIELA Y GERMÁN SOPRANO

- 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*, Rosario: Prohistoria, págs. 9-67, referencia citada en páginas 124, 134.

ROSANVALLON, PIERRE

- 2002 *Por una historia conceptual de lo político*, Buenos Aires: FCE, referencia citada en página 126.

SALVATORE, RICARDO

- 2016 «Burocracias expertas y exitosas en Argentina: los casos de educación primaria y salud pública (1870-1930)», en *Estudios Sociales del Estado*, vol. 2, n.º 3, págs. 22-64, recuperado de <<http://estudiossocialesdelestado.org/index.php/ese/article/view/75/55>> (visitado el 22-11-2019), referencia citada en página 124.

VILLALBA, NATALIA

- 2020 *Al alivio de la humanidad doliente. Una historia social de la Sociedad de Beneficencia de Santa Fe: Hospital de caridad y asistencia sanitaria (1902-1930)*, Tesis de Licenciatura, Universidad Católica de Córdoba, referencia citada en página 146.

CAPÍTULO 6

La instrucción primaria, una cuestión de Estados (Río Cuarto 1859-1908)

YAMILA GÁNZER

Entre los años de 1870 a 1890, la normatividad educativa nacional tuvo como finalidad el establecimiento de un sistema educativo uniforme. Se avanzó en la construcción de una organización compleja e integrada que procuró abarcar a todo el país con el desafío de organizar y expandir la escolarización primaria, mediante leyes que aumentaron la supervisión de las actividades educacionales hacia los distintos niveles del Estado. La organización de sucesivas reglamentaciones desde el Consejo Nacional de Educación contemplaron la creación de una burocracia educativa profesionalizada; la diagramación de nuevos programas, que además de los contenidos pedagógico, especificaba la organización de las clases y horarios; una específica materialidad escolar que caracterizó el uso de útiles didácticos y mobiliario; la construcción de edificios escolares y una función educativa documentada en registros institucionales; así fueron algunos de los trazos que delinearon al sistema educativo. Este nuevo horizonte modificó las características y el sentido de las instituciones dedicadas a la instrucción primaria hasta entonces conocidas. Aunque, si bien la legislación tenía como finalidad una educación uniforme en todo el país, en el escenario institucional se caracterizó por representar un mosaico de prácticas y proyectos desiguales que no fue homogéneo ni tuvo una traducción única (Alliaud 2007; Billorou 2016; Fiorucci 2012, 2014; Lionetti 2007; Rodríguez 2018, 2019; Rodríguez y Petitti 2021).

Es por ello que la mirada de los estudios regionales sobre las agencias estatales de la «Argentina moderna» están mostrando que existió una organización institucional desarticulada. Esta cuestión es un indicio para comprender en qué medida las políticas públicas estuvieron orientadas por el resultado de negociaciones de diversos actores estatales y no estatales (Bohoslavsky y Soprano 2010).

En este capítulo nos interrogamos sobre la competencia municipal en materia educativa y las políticas públicas vinculadas al proceso de organización de la instrucción primaria riocuartense. Tiempo después de la fundación de la Villa de la Concepción del Río Cuarto (1786) la educación recayó en la gestión del Convento San Francisco Solano frente a un municipio con un rol subsidiario. Posteriormente, durante el transcurso de la década de 1870 se percibe un nítido interés sobre la organización educativa, en concomitancia con esto encontramos el paso de la villa a ciudad de Río Cuarto y la sanción de la ley de Subvenciones Nacionales (n.º 463) que autorizaba el financiamiento a la instrucción pública. Lentamente, el municipio se dotó de instrumentos que le permitieron las gestiones para organizar la educación local, en materia de diseño curricular, administración institucional y financiamiento, esto se materializó en la creación de la Escuela Graduada Municipal Mixta (1886) institución que se posicionó como la principal oferente en materia educativa de la ciudad. Aunque la limitada autonomía fiscal y los vínculos de la política local con las autoridades nacionales permitieron el paso de la mencionada institución a la administración federal, deviniendo a la instrucción primaria municipal en Escuela Normal Mixta de Río Cuarto (1888).

El complejo proceso de organizar la educación estatal en Río Cuarto se puede interpretar como el resultado de diferentes factores: competencias conjuntas de las jurisdicciones estatales responsables de la instrucción primaria; la existencia de condiciones institucionales desarticuladas, resultado de una ley provincial de educación sancionada de manera tardía con respecto al resto de las provincias; incapacidades fiscales del municipio que hacen uso del auxilio del presupuesto del Estado nacional; una coyuntura crítica educativa con altos niveles de analfabetismo que contrastaba con las expectativas sociales; y en las alianzas políticas provenientes de la estructura educativa nacional.

En este sentido, el siguiente trabajo tiene por objetivo dar cuenta de los procesos, antes enunciados, que incidieron en la organización inicial de la educación escolar de la villa-ciudad, el mismo se encuentra organizado en tres apartados.^[1] En el primer apartado nos enfocamos en el recorrido que va desde las primeras aulas provisorias a las aulas del convento franciscano dedicadas a la instrucción pública en la Villa de la Concepción del Río Cuarto y las regulaciones emitidas desde la Junta de Instrucción Primaria Municipal de Córdoba. En un segundo momento, continuamos con la etapa organizativa de la educación municipal en el traspaso de villa a ciudad de Río Cuarto, en diálogo con la formulación de la normativa nacional que ingería sobre la escolarización primaria en las provincias. En un tercer momento trabajamos las gestiones para la fundación de la Escuela Graduada Mixta Municipal en 1886, institución que en su proyecto conjuga las políticas educativas que apuntaron a la coordinación de la instrucción primaria a nivel país.

6.1 La educación primaria: la alfabetización de niños y niñas (1859-1870)

A partir de la segunda mitad del siglo XIX, comenzó la organización del Estado provincial cordobés dentro del marco del afianzamiento del Estado nación. Sancionadas las constituciones, nacional en 1853 y provincial en 1855, la construcción republicana fue un hecho.^[2] El inciso 5 del artículo 74 de la Constitución Nacional, designa las funciones que debe garantizar la provincia para con las municipalidades, como las de formar su renta y establecer impuestos, administrar la justicia en primera instancia, control de

[1] En noviembre de 1875 por decreto del gobernador Enrique Rodríguez, se fundó la Villa de la Concepción del río Cuarto, por Rafael Sobre Monte. En 1786 elevó su rango a ciudad, siendo entonces la única población urbana de la provincia en compartir ese estatus con Córdoba (Carbonari y Carini 2018).

[2] La acción de las municipalidades será directa y exclusiva en la instrucción primaria de la capital y departamentos, en los establecimientos de beneficencia y caridad, en los de policía, de orden, moralidad, salubridad, aseo y ornato público, en el número y comodidad de los caminos, construcción de puentes y posadas, y en el nombramiento de los jueces de paz y justicia preventiva en la capital y departamentos: Constitución de la provincia de Córdoba de 1855.

la higiene y moralidad, entre otras. La finalidad de estas funciones pretendía satisfacer las necesidades originadas por la vida social y las relaciones de vecindad.

Dentro de este marco legal y puntualmente en lo que respecta a la formación de la moralidad, se dio comienzo a las gestiones para una educación primaria. El enraizamiento en el campo educativo por parte de la Iglesia Católica en Córdoba se afianzó mediante la acción del Estado provincial que configuró los lineamientos normativos. Siguiendo a Roitenburd (2000), un fiel representante del discurso matriz de los legisladores católicos en la provincia de Córdoba fue el primer Inspector de las Escuelas de Provincia Juan Piñeiro, quien apoyó la incorporación de órdenes religiosas subsidiadas por el municipio o por la legislatura. Al respecto, durante la gobernación de Roque Ferreyra (1855-1858), Piñero elaboró un plan de regulación y reglamentos para la educación primaria. Así, el 29 de junio de 1856 se instituyó la Comisión Inspector de la Educación Primaria, tal como lo indica su nombre, era un organismo que reglamentó a la educación primaria y la dirección de la misma recaía en la figura del cura párroco departamental.

Estas atribuciones otorgadas al cura párroco en cuanto a la dirección de la educación primaria no resultó una novedad, sino que confirmaba la preponderancia de la Iglesia Católica en el campo educativo. En la Villa de la Concepción del Río Cuarto, era el caso de la orden franciscana que cumplía un papel relevante en la sociedad local y que va a tener una participación destacada en el proceso de modernización política en el paso de villa a ciudad.^[3] El protagonismo de los misioneros franciscanos les permitió vincularse y extender su influencia en la pacificación de las tribus de indios ranqueles, en materia de salud, obras de caridad, atención

[3] La fundación de la Villa de «la Concepción de Nuestra Señora», como fue bautizada en la real cédula de su fundación en 1786, se halla ubicada al sur de la provincia de Córdoba. Villa y frontera aparecían por entonces como dos espacialidades que significaron sus roles, acortando sus relativas distancias luego del corrimiento fronterizo hacia el sur a mediados del siglo XIX (Carbonari 2009, pág. 12). Se inaugura para la región y la villa otra historia, desde 1869 la historia del Río Cuarto, luego de su travesía de la «larga espera», se acelera y rápidamente se constituye, bajo los espejismos del «progreso», la «civilización» en la supuesta «barbarie» (Carbonari 2009; Carbonari y Armas 2012).

espiritual del curato del Río Cuarto y hasta la fundación de pueblos y capillas en la vasta región pampeana, actualmente territorios de las provincias de La Pampa y San Luis. Desde entonces ocuparon un lugar cada vez más importante en vinculación con las esferas más altas del poder local y provincial (Carbonari y Carini 2018). Además, fue una pieza clave en materia educativa, pues el convento franciscano administró la primera escuela de frontera para la Villa de la Concepción. Estas funciones comenzaron en 1853 cuando el gobernador Alejo del Carmen Guzmán, a instancias del comandante de la frontera, coronel Juan Bautista Ferreira, acudió al obispo para solicitar la colaboración de los misioneros de la Orden de San Francisco de Asís. La orden era muy requerida para apoyo de las nacientes poblaciones que se venían desarrollando en la Hispanoamérica de los primeros tiempos y tras la independencia de los pueblos del Río de la Plata.^[4]

Así, el 26 de abril de 1855 mediante un decreto firmado por el gobernador Guzmán, se autoriza a la fundación del colegio de propaganda FIDE (Propagación de la Fe) de los Misioneros Recoletos Franciscanos en la Villa de la Concepción (Farías 2006). La labor de este colegio tenía como umbral de enseñanza la acción cívica y centro de enseñanza de varones. Fue el vecindario de la Villa el que demandó el colegio y fue el gobierno civil de la provincia el que aprobó su creación a través de la Legislatura y los respectivos decretos del Ejecutivo de Córdoba. La finalidad de la entidad educativa era de encargarse, principalmente, de la pacificación y contención de los indios ranqueles que frecuentemente llegaban con sus malones hasta los caseríos de la línea de Frontera (Farías 2007). De esta manera, la Iglesia franciscana fue una alternativa eficaz para la instrucción escolar en una sociedad con amplias demandas de escolaridad.

Poco después, en 1856, el gobierno provincial instauró comisiones departamentales que tenían como responsabilidad inspeccionar las disposiciones en torno a la educación. Asimismo, se continuó con la dirección del cura párroco en calidad de presidente y se incorporaron los miembros de la comunidad local como el juez de alzada y vecinos. Además, dentro de esta misma disposición que

[4] AHCSF, *Crónica del Colegio Apostólico*.

definía la Comisión Inspector de la Educación Primaria, se modificó la función de la educación y reglamentó que la obligatoriedad se extendía hasta los 14 años de edad, las escuelas debían enseñar a leer y escribir, si fuera posible a contar y doctrina cristiana (Vitulo 1947).

En el marco de esta normativa, durante el primer año de gestión de la municipalidad de Río Cuarto (1858) la educación comienza a formar parte de la agenda gubernamental y se da inicio a las gestiones organizativas para la instrucción primaria municipal. A cargo del presidente Adolfo Ortiz, se fundó la primera escuela pública municipal bajo la dirección de Olegario Fernández, para enseñar a 66 alumnos. Respecto a su funcionamiento, los diversos pedidos del docente al municipio deja entrever, por los detalles en las notas, que la edificación escolar no reunía las condiciones higiénicas y pedagógicas necesarias para el dictado de las clases. Como así también, carecían de los útiles y materiales indispensables como pizarrones, mobiliario y obras de consulta (Barrionuevo Imposti 1988; De Olmos 1974; Vitulo 1947). En años posteriores y con las mismas iniciativas continuadoras de organizar la instrucción primaria, el gobernador Dr. Justiniano Posse decretó, en 1862, la fundación de nuevas escuelas en cada pedanía departamental. Bajo este impulso encontramos a la escuela municipal de varones, dirigida por el preceptor Juan Golobardes, que culminó con la tarea de la enseñanza en 1864, mismo año de la reapertura porque se le debía siete meses de sueldo.

Posteriormente, en 1866, la misma suerte corrió la escuela de niñas propuesta por Florinda M. De Gaje y la escuela de varones. Situación parecida, de continuidad intermitente encontramos en 1869, donde el gobierno local financió la escuela municipal de varones, a la que asistieron 80 alumnos, y una escuela municipal de niñas, dirigida por la señorita Etelvina Martínez, a la que asistieron más de 50 estudiantes. Ambas escuelas cerraron por falta de presupuesto durante el mismo ciclo lectivo que habían comenzado.

El marco constitucional fijaba que la municipalidad debía «velar de manera directa y exclusiva en los ramos de instrucción primaria» y que el Concejo Deliberante debía sancionar ordenanzas relativas a la organización educativa. Conforme a esto, entre los reclamos por la situación educativa dirigidos al municipio se encuentra la carta a

Don Emilio Blanco presidente de la municipalidad de la Villa de la Concepción del río Cuarto, fechada el 11 de marzo de 1871, de fray Benito Tessitore, encargado de enseñar en el Colegio del Convento Franciscano. En la misma describe la menospreciada situación de la educación local y solicita la ayuda en libros e infraestructura. En su escrito interpela al municipio a ocuparse de la educación de los jóvenes, planteando compromisos en conjunto entre el Convento San Francisco Solano y la municipalidad.

«Hace unos tres años que estoy trabajando en la educación de la juventud de este crecido pueblo y en el completo desamparo en que me he encontrado no dejé deponer por obra a efecto de conseguir algún socorro de los que me habría podido y debido ayudarme. Pensé en acudir a la generosidad de Uds. y demás miembros municipales para allanar las dificultades que se me pone la molesta tarea de amaestrar a los chicos» (AHMRC 1871).

En coincidencia con los reclamos sostenidos durante años por parte el Convento San Francisco Solano, podemos decir que en el plano institucional el Estado municipal encomendó los servicios de asistencia social en las diferentes entidades caritativas, estableciendo una «relación de interdependencia» con ellas; caracterizada por esta delegación de funciones (Moreyra 2009). De esta manera, se fueron moldeando las características que asumen las políticas sociales, el reclamo del fraile se debe a que la orden franciscana tenía entre sus diferentes actividades el sostenimiento de la mencionada escuela de enseñanza elemental y gratuita, el funcionamiento de centros catequísticos y además de las actividades típicas sacramentales.

Resulta aún más comprensivo si vemos los mencionados reclamos en términos numéricos respecto a la cantidad de niños que poblaban la villa y lo que comprendía la heterogeneidad del mapa escolar. Para esto recurrimos al Primer Censo Nacional del año 1869, donde encontramos los siguientes datos relevados: nombre, edad, sexo, estado civil, nacionalidad, provincia de nacimiento, profesión e instrucción.^[5] Dado el carácter pionero del registro en

[5] La información arrojada por el mismo, fue elaborada especialmente para esta investigación desde la transcripción de los cuadernillos correspondientes al sur de Córdoba elaborados por Carbonari y Armas (2012).

la definición de formas de medición, el análisis del concepto matricial^[6] de «asistencia a la escuela» no define los criterios del tipo de institucionalización a la que se considera como escolarizado.^[7] La población que se incluye en el cuadro 6.1, son los «niños de 5 a 14 años» y constituían la población que debía ser protegida mediante el cumplimiento de obligaciones básicas de escolaridad. En lo que contempló al relevamiento sobre la categoría instrucción de los habitantes, se amplió en base a las preguntas: «¿sabe leer y escribir?» y en el caso de los «semialfabetos», personas que saben leer pero no escribir o viceversa, respondieron indicando cuál característica.^[8] Los guarismos aquí trabajados comprenden a la zona urbana: «centro de la villa» y «oeste de la villa». Las estadísticas resultantes parten de un universo alcanzado de 1 146 niños, que componían el total de 3 900 habitantes agrupados en 721 familias.

	Va a la escuela	No va a la escuela	Subtotal	%
Sabe leer y escribir	111	122	233	20.3
No sabe leer y escribir	190	323	513	44.8
Semianalfabetos	310	90	400	34.9
Subtotal	611	535	1 146	
	53.3 %	46.7 %	100 %	

Cuadro 6.1. Valores absolutos y porcentuales de la población en edad escolar (Río Cuarto 1869). Fuente: elaboración propia a partir del Primer Censo Nacional de 1869.

Las cifras resultantes dentro del universo trabajado, con esto nos referimos a los niños en edad escolar de 5 a 14 años, para el caso de la villa fueron 1 146. A la escuela asistían 611 niños, de las cuales 663 eran mujeres y 295 eran varones. Fuera de la escolaridad

[6] Los censos combinan dos tipos de discursos; uno textual, evidente en los comentarios e interpretaciones de los datos, y uno matricial, visible en los tabulados realizados a partir de matrices de datos básicos (Otero 2006).

[7] En el Censo Nacional de Población Argentina de 1914, para los niños de 6 a 14 años se agregaron las preguntas: «¿cuántos grados de la escuela primaria ha cursado?», para el caso de no ir a la escuela la pregunta «¿recibe instrucción en su casa o en alguna otra parte?» (Otero 2006).

[8] La categoría intermedia de «semialfabeto», en la cual se encontraban quienes sabían leer aunque no dominaban la escritura, serán considerados dentro del conjunto de analfabetos (Otero 1999).

Mujeres	Va a la escuela	No va a la escuela	Subtotal	%
Sabe leer y escribir	53	74	127	21.2
No sabe leer y escribir	95	160	255	42.6
Semianalfabetos	168	49	217	36.2
Subtotal	316	283	599	
	52.8 %	47,2 %	100 %	

Cuadro 6.2. Valores absolutos y porcentuales de la población de mujeres en edad escolar (Río Cuarto 1869). Fuente: elaboración propia a partir del Primer Censo Nacional de 1869.

Varones	Va a la escuela	No va a la escuela	Subtotal	%
Sabe leer y escribir	58	48	106	19.4
No sabe leer y escribir	95	163	258	47.2
Semianalfabetos	142	41	183	33.4
Subtotal	295	252	547	
	53.9 %	46.1 %	100 %	

Cuadro 6.3. Valores absolutos y porcentuales de la población de varones en edad escolar (Río Cuarto 1869). Fuente: elaboración propia a partir del Primer Censo Nacional de 1869.

encontramos a 283 mujeres y 252 varones. En lo que contempla a los niños que no sabían leer y escribir, 513 eran analfabetos y 400 semianalfabetos, que según lo ponderado por el censo estos mismos eran considerados junto a las cifras de analfabetos. La estadística advirtió que el índice de analfabetismo en niños en edad escolar de la villa era del 44.8 % y si se considera a los semianalfabetos la cifra ascendía al 79.7 %.

En comparación con estas cifras, el porcentaje general de alfabetización en Argentina determinó que de un total de 1 737 076 habitantes, 347 415 (22 %) podía leer y escribir. Puntualmente, el porcentaje del registro censal de todo el país que comprendió a los niños en edad escolar de 5 a 14 años, fue de 413 459 relevados y solo 82 671 asistían a la escuela. Para el caso de la provincia de Córdoba acusaba un total de 210 508 habitantes de los cuales 34 458 estaban asentados en la capital. Del total general provincial, sin discriminar

a los niños en edad escolar, 43 757 sabían leer, 29 668 escribir y 10 030 iban a la escuela.

A partir de entonces, luego de lo que la estadística arrojó, un alto porcentaje de analfabetismo, incidió en la emergencia de un nuevo interés político, social y educativo a nivel país. Para el caso de la villa 611 niños se encontraban escolarizados, aunque se desconoce la regularidad que comprendía esta escolaridad a la que años posteriores los maestros normalistas advertían que la asistencia a clases era de unos pocos días al mes. Cabe rescatar, que esta cifra de escolarizados responde a las instituciones que funcionaban con intermitencia y al púlpito y la sacristía de la escuela franciscana que solía albergar 180 niños.

Según las cifras que corresponden a los alfabetizados, hay una paridad entre los valores de hombres y mujeres en edad escolar. Quizás estos resultados en donde hay una mayor cantidad de mujeres alfabetas pueden responder a que en la villa se encontraban educadoras aranceladas que se dedicaban a la enseñanza de las primeras letras. En una edición aniversario del diario *El Pueblo* rememora a estas jóvenes educadoras «En los albores de la educación primaria en Río Cuarto, jóvenes educacionistas sin más títulos que su inclinación vocacional y el amor a Dios, redoblaron sus esfuerzos en bien de la incipiente educación para los hijos de las principales familias».^[9] En años posteriores, a partir de 1885, se ocuparon de esta misma enseñanza informal la «Sociedad Damas de la Misericordia» que desde la caridad albergaron y educaron a los niños sin hogar.^[10]

En lo trabajado en este apartado, en referencia a los proyectos escolares y manifiesta la necesidad de alfabetización de los niños según los datos del censo, podemos decir que las dificultades en las que se desarrollaron las mencionadas escuelas fueron por causa de no contar con los medios específicos suficientes para subvencionar de manera regular y dependiendo de financiación eventual. Siendo así, los proyectos de educación municipal van a ver interrumpidos en su marcha por la falta de financiamiento que impedía llevarlos a cabo, situación que generaba quejas reiteradas

[9] *El Pueblo*, 09/07/1937.

[10] *Acta de instalación*.

de los vecinos de la ciudad ante este inestable desempeño. Se puede advertir la precariedad de su funcionamiento administrativo cuando se observa que las escuelas no prosperan por falta de elementos, el pago de salarios y la necesidad edilicia escolar, ante la imposibilidad de sostener los montos que representaba el presupuesto anual destinado a la Instrucción Primaria. Las clamadas demandas de los riocuartenses por escuelas se convirtió en un tema de preocupación para el municipio, de tal forma resultan comprensibles los esfuerzos por organizar la educación en la ciudad. Ahora bien, aunque las instituciones tenían amplias carencias que le impedían su funcionamiento y además eran insuficientes para responder a la demanda existente, estos intentos se traducen en una nueva preocupación que el Estado municipal reconoció como competencia propia.

6.2 La instrucción primaria en el traspaso de villa a ciudad

A comienzos de 1875 se dio un cambio fundamental en la historia de Río Cuarto, la villa de la Concepción surgida en tiempos coloniales y de larga historia fronteriza, quedaba en la retaguardia transformándose en ciudad. Cruzada por el ferrocarril (1873/1875) y próxima a las «nuevas tierras» incorporadas al control del Estado cordobés, y a los intereses privados vinculados al capitalismo agrario, se tornaba un centro urbano apetecible para nuevos residentes. En referencia al corrimiento fronterizo de 1869, que incorporó al dominio nacional las tierras que iban desde el río Cuarto al río Quinto, la villa comenzó a recibir nuevos sujetos que modificaron el plano de las relaciones sociales, materiales y con implicancias en lo político. La frontera se les ofreció como una promesa a futuro para obtener tierras y mantener el estatus social y poder político (Carbonari 2009). En lo que respecta a la comunicación, el telégrafo y el desarrollo de la prensa local agilizaron las formas de comunicar, sumado a la llegada del ferrocarril, fueron elementos que permitieron constituir la en una ciudad «moderna» (Nicola Dapelo y Daghero 2018).

Con este nuevo trasfondo, los ritmos de estas novedades fueron acordes a la nueva dinámica de la gestión municipal que estableció vínculos con la dirigencia nacional. Coincide que por estos años

comienza el proceso de organización legislativa del Estado federal para regular la educación primaria argentina. Los niveles de analfabetismo a nivel país, trabajados en el apartado anterior, imponían la urgencia de avanzar hacia una decidida política educativa nacional. Una facultad que se arrogó progresivamente el gobierno central compitiendo con los gobiernos provinciales y locales, junto a las escuelas privadas (Lionetti 2007). Se generó, entonces, en todo el país, un marco legal para la educación elemental que echó las bases para regular el sistema educativo. Como puntapié inicial en 1871 se sancionó la ley n.º 463 de Subvenciones Nacionales, que autorizó el financiamiento nacional de la instrucción pública de las provincias. Seguidamente, en 1881 se fundó el Consejo Nacional de Educación, a la cual se vincularon los principales referentes del área, llegando a la conclusión sobre la necesidad de organizar un Congreso Pedagógico. El mismo, convocado finalmente para 1882, se encargará de debatir los aspectos para una futura ley de educación. Dentro de este marco operativo se dio lugar a la sanción de la ley 1.420, que culminó con la discusión que llevaba décadas y que buscaba, finalmente, la centralización y afianzamiento del sistema escolar.

A partir de entonces, la ley n.º 463 de Subvenciones Nacionales reguló la asistencia a las provincias para promover la educación primaria, debido a la insuficiencia de recursos de parte de un gran número de provincias que demandaban la asistencia federal. La normativa se amparó en las facultades del gobierno nacional establecidas por el artículo 67, inciso 8º de la Constitución Nacional, que indica que corresponde al Congreso Nacional «acordar subsidios del Tesoro Nacional a las provincias cuyas rentas no alcancen, según sus presupuestos, a cubrir sus gastos ordinarios» de salarios, compra de libros, materiales y para la construcción de edificios.

El auxilio de estas partidas presupuestarias requería del envío de los registros que las provincias debían informar al Consejo Nacional de Educación, aunque no fueron regulares y en algunos casos la remisión no fue acatada. Se manifestó una preocupación particular por el rumbo de la educación primaria en el país que, lejos de constituir un sistema organizado, se traducía en una serie de intentos no sistematizados e iniciativas variadas desde los gobiernos provinciales (Lionetti 2007). Para el caso de la provincia

de Córdoba, no había efectividad en el envío de informes sobre la instrucción primaria condición reglamentada y necesaria para efectivizar los envíos. Situación que caracteriza Sarmiento (1900) en *La escuela ultrapampeana*, se refiere a Córdoba como la «Atenas de la barbarie docta». La falta de acatamiento provincial estaba vinculada a conflictos entre un Interior «Católico, Tradicional y Dogmático» y una Buenos Aires «Moderna, Cosmopolita y Pluralista» (Abratte 2015a). Esta situación le permite al municipio local pedir financiamiento al Estado nacional sin que los fondos los pudiera administrar el Estado provincial, como más adelante veremos.

Este sistema de financiamiento de la educación pública dio pie para pensar la distribución de responsabilidades entre el Estado y la comunidad local inmediata de cada escuela. La promoción de este financiamiento educativo dio lugar a la voluntad de la comunidad local de reforzar los recursos destinados por el Estado para el sostenimiento de las escuelas (Southwell 2021). Esto debía dar lugar a que cada comunidad pudiera expresar sus demandas en relación con el sistema escolar. En términos generales las escuelas municipales se fueron fundando a partir de las necesidades y reclamos de las localidades (Carli 1993). En el caso de Río Cuarto, la situación previa escolar adquiere una particular relevancia a la hora de llevar a cabo una oferta educativa estable. Esto coincide con las solicitudes del municipio dirigidas al ministro de instrucción pública o con los informes de los inspectores. Una clara descripción de la situación de la educación local y departamental^[11] la encontramos en una nota firmada por el ministro de hacienda de la provincia de Córdoba, Tomás Garzón, quien exponía lo siguiente:

[11] Según lo delimitado por la Constitución de la Provincia de Córdoba (1855) era de competencia departamental la instrucción primaria. De esta manera, el Departamento Río Cuarto, con la Villa de la Concepción como principal núcleo poblacional y con el límite de la frontera sur sobre el río Cuarto, era responsable de las escuelas de instrucción primaria de la ciudad y las departamentales. Para el sostenimiento de tales funciones era fundamental disponer de rentas propias, cuya administración sería totalmente independiente aunque las cuentas eran fiscalizadas por los tribunales de la ciudad de Córdoba (Gánzer 2018).

«He recibido su nota y sus deseos de subvencionar las escuelas del Departamento, como de que se le remitan los libros. El Inspector de Escuelas de la Provincia me habría hecho presente algunas necesidades de aquellas escuelas, pero siendo necesario conocer con exactitud los recursos que cuenta el departamento» (Garzón 1871).

En citas como estas se visualiza la demanda continua por el auxilio del Estado nacional. En distintos números de la revista *El Monitor de la Educación Común* se extiende una serie de documentos que corresponden a los pedidos del inspector general de escuelas de la provincia de Córdoba, el doctor Francisco Yofré, al presidente del Consejo Nacional de Educación, doctor Benjamín Zorrilla.^[12]

«Los telegramas del inspector expresaban las malas condiciones de infraestructura en las que se desenvolvía la educación primaria en la provincia; además daba cuenta de la fragilidad de los espacios y los materiales escolares para la enseñanza de la educación primaria.

»La demora en la remisión de los útiles pedidos por este Consejo y la necesidad urgente de ellos, nos ha puesto en el caso de tomarlos aquí; de manera que se encuentra agotada la partida que el presupuesto destina a este objeto» (Yofre 1884).

Según el informe del año 1883 esta misma Inspección General de Escuelas de la provincia de Córdoba, a cargo del doctor Yofré, describió las instituciones que funcionaban en Río Cuarto.^[13]

Otras de las mediciones sobre la educación en el país lo arroja el Censo Educativo Nacional del año 1883, establecido por ley del 6 de

[12] Entre 1882 y 1894 Benjamín Zorrilla (gobernador de Salta, diputado nacional, ministro del Interior y vicepresidente del Congreso Pedagógico de 1882) ocupó la presidencia del Consejo Nacional de Educación.

[13] En 1875, se designó un comisionado especial para cooperar con la difusión de la educación y la formación estadística escolar en cada provincia (decreto n.º 10.157), al año siguiente, se resolvió censar la población escolar (decreto n.º 10.595, Censo de la Población Escolar en la República). No obstante, a pesar del interés en la institucionalización de la estadística escolar a nivel nacional, las provincias no enviaban sus datos. Los datos a nivel nacional sobre la escolaridad tuvieron que esperar hasta fines de 1883, cuando la ley n.º 1276 concretó el proyecto de realización del censo escolar. Con un amplio alcance, fue considerado el primer censo sistemático de la población escolar a nivel nacional (Díaz 2019).

Escuelas	Carácter	Clasificación	Comisión Escolar
Escuela Municipal de Varones (1875) devenida en Escuela Rivadavia	Municipal - Subsidio Provincial	Varones	Tristán Burgos
Escuela Municipal de Adultos	Municipal - Subsidio Provincial	Varones	Mariano Erviti
Colegio Franco Argentino	Particular	Varones	Alfonso Truber Federico Decouvette
Escuela de Niñas y de Idioma Francés	Particular	Mujeres	Hermencia Courchot
Escuela Elemental de Niñas	Provincial	Mujeres	Matilde M. Irusta Francisca Maldonado
Colegio Franciscano de Propaganda Fide	Sin datos	Sin datos	Fray Benito Tessitore Fray Quirico Porreca
Colegio Superior de Varones	Particular	Varones	Federico Lafont

Cuadro 6.4. Escuelas según carácter y clasificación en Río Cuarto, 1883. Fuente: elaboración propia a partir del informe del año 1883 de la Inspección General de Escuelas de la Provincia de Córdoba.

junio de 1883, relevado bajo la superintendencia administrativa de la Comisión Nacional de Educación. En el departamento Río Cuarto lo presidió fray Quirico Porreca, cura párroco de la escuela FIDE. El relevamiento contempló a los niños en edad escolar de 5 a 14 años, el número de niños en edad escolar empadronados en la ciudad era de 2 575; 7 era la cantidad de escuelas relevadas entre fiscales y particulares, con una matrícula de 965 alumnos (Latzina 1885). Además de los datos matriciales, la información se amplió respecto a la situación de la materialidad educativa, las escuelas locales contaban con pocos elementos áulicos. Resulta comprensible la falta de escuelas para la cantidad de niños en edad escolar que muestran las cifras, sumado a esto, eran de uno a dos la cantidad de docentes encargados de la enseñanza por institución. Funcionaban en espacios improvisados, edificaciones que no estaban preparadas para albergar niños, es la razón por la que encontramos en las descripciones de solicitudes al municipio el aula plurigrado, de manera que posibilitó que la instrucción incluyera a todos los matriculados con poco personal docente y espacio.

Las expectativas gubernamentales del municipio se vieron encumbradas con la normativa nacional de organizar la instrucción

Utensilios	Cantidad de escuelas que poseen el utensilio
Pizarras murales	7
Reglas y compases	3
Mapas geográficos	5
Globos geográficos y celestes	2
Colección de sólidos	0
Mapas de historia natural	0
Aparatos de física, química y mecánica	0
Modelos de yeso/litografiados para el dibujo natural	0
Estuches de matemáticas para el dibujo lineal	0

Cuadro 6.5. Número de utensilios de enseñanza que poseen las escuelas de Río Cuarto (1883-1884). Fuente: elaboración propia a partir de los informes del *Censo Escolar de la República Argentina 1883-1884*.

primaria. Las mismas le permitieron dotarse de medios, tanto económicos como de gestión, que posibilitó la función de la administración municipal en alianza con la nación y aseguró la continuidad de la instrucción primaria de la ya constituida ciudad de Río Cuarto. Tiempo después, pasados los años 80 del siglo XIX, se suma el Estado provincial que incrementó su accionar sobre la educación pública y la organización normativa permitió provincializar su provisión (Abratte 2015b). Es decir, una de las principales responsabilidades para con la sociedad era asegurar la capacidad de continuidad de la instrucción primaria y que se adecuara a la demanda específica de la población.

Entendemos que estas transformaciones introducidas en cuanto a la gestión educativa por parte de los Estados, además modificaron la situación de los otros oferentes educativos como el Convento San Francisco Solano. Redefinidas las autonomías que gozaban, los recursos que administraban y el rol de educadores en la fe, que en su momento supieron satisfacer la creciente demanda de alfabetizar a los niños riocuartenses.

6.3 Maestros normalistas y aulas mixtas: las gestiones para la Escuela Graduada Municipal Mixta de Río Cuarto

Para la década de 1880 se presentaron fuertes variantes en la política nacional y en la estructuración del poder riocuartense. Encontramos una renovación de los grupos dirigentes, sumado a la llegada de inmigrantes europeos dedicados al comercio, que posteriormente adquirieron tierras y consolidaron sus intereses mediante el emparentamiento con las familias tradicionales. De esta manera, con aspiraciones de modernidad y estrategias capitalistas dirigieron la modernización urbana y local.^[14]

La particularidad de Río Cuarto por su condición de frontera otorgó a los sujetos que actuaron en ella un lugar privilegiado desde el cual construyeron un capital político que los catapultó, en algunos casos a la provincia y en otros a la nación. Referente de esta situación geográfica y política beneficiosa fue Julio Argentino Roca, quien durante seis años en el ejercicio de la autoridad militar de la comandancia, logró proyectar y concretar la expansión del espacio nacional desde la ciudad de Río Cuarto. A partir de entonces la dinámica política de la región se vio atravesada por dos elementos: de un lado, en el plano institucional, la tensión entre autonomía y centralismo marcó los formatos de vinculación con el gobierno de la provincia; del otro, en el aspecto puramente político, al relacionarse con las dirigencias de los estamentos estatales más altos de la política nacional. En tal sentido, Nicola Dapelo (2022) señala que los hermanos Julio Argentino y Alejandro Roca constituían un grupo del interior que orientó sus inversiones en la compra de tierras en el sur de Córdoba, esto no solo le permitía mantener prestigio y sumarse a la nueva estructura económica, sino también en beneficios, mejora y enriquecimiento de su capital político.^[15] La

[14] Siguiendo a la ya fortalecida y cada vez más extensa red de relaciones familiares/matrimoniales se le sobreimprimió otra red de lazos sociales con fuerte implicación en lo político. Con centro en Julio Argentino Roca, heredada luego por Eduardo Racedo, su sucesor en la Comandancia de Fronteras y posteriormente por su hermano Alejandro Roca, se convirtió entonces, en un denso entrelazamiento de sujetos en el espectro regional (Nicola Dapelo 2020).

[15] Alejandro Roca fija residencia en la ciudad de Río Cuarto en 1872, comandante de la Guardia Nacional entre los años 1877-1879 y al mismo

formación de ciudadanos «libres» e «iguales» del tipo «nacional» es una premisa del proyecto político liberal del PAN (Herrero 2011), que lideraba Julio Argentino. Esta dinámica generada dentro de este partido adquirió diversas formas, las cuales dependieron de los instrumentos del hacer político. El roquismo optó por una acción personal, informal y directa en asuntos provinciales que resultó eficaz (Alonso y Ternavasio, 2010).

Estos eslabones de la política y la defensa de los intereses locales van a culminar con las gestiones de la tan solicitada escuela de administración municipal: con edificio propio, con una planta docente estable y de una continuidad educativa. Fue así que por iniciativa del presidente del Concejo Deliberativo, Sr. Ambrosio Olmos,^[16] se presentó un plan para la creación de una escuela municipal, el 29 de marzo de 1881, firmado por Ambrosio Olmos; Saturnino Díaz de Bedoya y Cipriano Echandi.^[17] La particularidad de lo que presenta el acta de sesiones y especifica que la nueva institución educativa iba a ser dirigida por las Madres de la Misericordia, con un edificio escolar acorde a sus necesidades habitacionales y en la misma se solicita un modelo de convento-escuela para llevar a cabo la construcción del primer edificio escolar de la ciudad.^[18]

tiempo es miembro de la municipalidad ejerciendo la presidencia desde 1878 a 1880. Entre 1880 y 1889 ocupó la Jefatura Política departamental asegurando de este modo la situación del departamento para el presidente Julio Argentino Roca (Nicola Dapelo y Daghero 2018).

- [16] Ambrosio Olmos (1839-1906) de hispanocriolla prosapia del norte de Córdoba. En 1867 se trasladó a la Villa de la Concepción continuando convirtiéndose en uno de los comerciantes más importantes. Fue uno de los primeros en la región en invertir el capital comercial acumulado en la compra de tierras. Estableció importantes relaciones con estancieros de la región como Wenceslao Tejerina y Alejandro Roca, y con jóvenes oficiales en unidades militares como Lucio V. Mansilla, Eduardo Racedo y Julio Argentino Roca, enrolándose en la misma corriente ideológica del autonomismo nacional que lo llevaría a formar parte: presidió el Comité Autonomista en 1879 de la capital cordobesa que proclamará candidato presidencial al General Roca, siendo posteriormente gobernador de Córdoba entre los años 1886-1889 (Mayol Laferrere 2006).

- [17] *La Escuela Graduada*, 1913.

- [18] El informe del año 1887 del inspector nacional de la provincia de Córdoba, D. Amado J. Ceballos, contiene los siguientes datos: Los edificios de propiedad fiscal que ocupan los establecimientos educativos son 30, los de propiedad municipal 8, los de otras corporaciones 11 y los alquilados

El presupuesto que se designó para la construcción de este primer edificio escolar de gestión municipal, fueron otorgados por el Estado Nacional bajo la ley de Subvenciones. Si bien la ley solo faculta a la provincia como destinataria, Córdoba no enviaba las planillas correspondientes al relevamiento escolar como lo exigía el reglamento, por lo tanto no recibía las remesas presupuestarias correspondientes. En el informe del expediente n.º 529 respondido por el superintendente general de escuelas, Domingo Faustino Sarmiento, decía lo siguiente:

«Evacuado el informe sobre el proyecto de la municipalidad de Río IV de un colegio nacional en Río IV, el infrascrito, cree que debe acompañarse a dicha municipalidad, en respuesta de su pedido de subvención por dos tercios de su valor, un ejemplar de la ley de Subvenciones, a fin de que se ajuste al reglamento de dicha ley en lo que respecta a subvenciones de edificios. Sin esto no sería nunca acabar con las variantes que el buen deseo introduce» (Sarmiento y Costas 1881, pág. 14).

Poco después de la sanción de la ley 1.420, que en materia de transformaciones educativas marcó un antes y un después en la historia del país luego de su sanción en 1884, el Estado municipal hace uso de su competencia en la instrucción primaria y acata lo establecido en la ley nacional. Esto implicó que el proyecto de la escuela municipal diera un golpe de timón en cuanto a su definición administrativa, de una administración religiosa pasó a una administración de maestros normalistas, como definía la ley respecto que el docente debía ser titulado por una escuela normal nacional. Además de esto, la escuela iba a ser mixta, novedad para la provincia porque para estos años no existía la coeducación de los sexos en las aulas cordobesas.

En cumplimiento de las nuevas pautas establecidas se comisionó al jefe político Alejandro Roca para su gestión, que al finalizar la construcción del edificio escolar se acordó con el ministro de Justicia, Culto e Instrucción Pública doctor Eduardo Wilde, el nombramiento de los docentes normalistas. Siendo así, en la Memoria del ministro del año 1887, se registra el nombramiento en el mes

73. Los edificios construidos expresamente para escuelas 8: 2 en la capital, 1 Villamaria, 1 Villanueva, 1 San Pedro, 1 Dolores, 1 Bell-Ville y 1 en Río Cuarto. *El Monitor de la Educación Común*, 1888.

de diciembre de 1884 del profesor Sebastián Antonio Vera con destino a la Escuela Municipal Mixta de Río Cuarto con el cargo de director, profesor de Pedagogía e Instrucción Moral y Cívica, y a su hermana Sebastiana Clodomira Vera como regente y profesora de Crítica Pedagógica.^[19] Las mismas designaciones fueron firmadas por resolución ministerial a cargo de Wilde.

Ecos de la llegada de los maestros se encuentran en la prensa, a las editoriales elogiosas de la prensa local se sumaron las notas de la prensa nacional de dependencia oficial educativa. El diario *La Voz del Río Cuarto*, un medio gráfico que no solo era un emprendimiento de Roca, sino que simpatizaban con el PAN (Nicola Dapelo 2020), desde sus páginas informa a los días 18 del mes de marzo de 1886, y pone de relieve las sensaciones de los presentes al momento fundacional de la escuela:

«Río Cuarto no podía brindar a sus pobladores con esa fuente en que ansiosos bebemos el conocimiento de las ciencias, por cuya razón los padres de familia, cifran todo su anhelo en la felicidad de sus hijos. (...) El lunes se inauguró el colegio que hace algún tiempo se edificó por medio de una suscripción popular y que no se abría al público por la falta de profesores competentes. El Sr. Vera, maestro salido de la Escuela Normal de Paraná es su director. Esto solo es suficiente para presagiar el buen éxito de tan benéfico establecimiento (...) Río Cuarto puede por consiguiente asegurar que de hoy en más, no habrá necesidad de salir a otros puntos en busca de conocimientos e instrucción, aquí tenemos ahora un colegio que puede muy bien competir con los mejores de su clase, de los que en el país existe. (...) El señor Presidente de la República

[19] Según el acta de nacimiento Sebastián Antonio Vera nació el 24 de febrero de 1863 en la ciudad de Paraná, provincia de Entre Ríos, junto a su hermana melliza Clodomira Sebastiana Vera. Alumno distinguido por sus notas durante la dirección de José María Torres (1823-1895) obtuvo el título de profesor normal en 1884. *Registro de estudiantes ingresantes*, 1881. La trayectoria del profesor Vera sobresale por su trabajo en el ámbito educativo de la ciudad de Río Cuarto, como así también por su desempeño en distintas instituciones de la ciudad de Río Cuarto: fue fundador y presidente de la Mutual de Maestros de Río Cuarto, militante del Partido Autonomista Nacional y del Comité de Comercio; concejal y presidente del Concejo Deliberante, presidente de Boys-Scouts Riocuartenses y Venerable Maestro de la Logia Estrella de Río Cuarto. La trayectoria de su vida muestra cómo pudo proyectarse en sus facetas de profesor, político y poseedor de un saber experto en el sentido pedagógico que le permitió vincularse en instituciones culturales (Gánzer 2021b).

a más de una cantidad de dinero que donó durante su permanencia aquí, con el objetivo de formar una biblioteca en dicho colegio, se comprometió también a remitir una gran cantidad de libros, para instalarla a la altura que un pueblo como este merece».^[20]

A tono con el proyecto político roquista y de producción quincenal, la revista *La Educación*, que pregonaba el discurso de una educación en maridaje con el higienismo, positivismo y nacionalismo (Sarlo 1998), en la edición n.º 15 del 1 de marzo de 1886, realizó un reconocimiento que destaca los esfuerzos del hermano del presidente como promotor de la institución: «Son dignos de sincero y entusiasta aplauso a los funcionarios que, como el señor Roca, hacen uso de su legítima influencia en pro de hechos que como el que se trata, importan un notable beneficio para la sociedad».^[21]

Con respecto a estas, las noticias en la prensa nos permiten ampliar la mirada en cuanto a los objetivos que se tenía para con la escuela y sus educadores. La voluntad científica es uno de los rasgos que va a definir a la institución y a su director. Aún más, esta noticia de la prensa local expone el interés y el compromiso del presidente Julio Argentino Roca en el otorgamiento de dinero para la creación de la biblioteca y el suministro de libros. Es así como muestra la correspondencia personal, que mediante una carta fechada el 21 de julio de 1886 dirigida a Alejandro Roca, el presidente le mencionó el envío de libros para la escuela de Río Cuarto que este había pedido y que acuse su recibo por telégrafo (Cantón 1998). Además, se puede corroborar que esta remesa de libros fue recibida por el profesor Vera, la misma se encuentra presente en la descripción del Informe anual de la Escuela Graduada Municipal del año 1886, registro institucional que se presentó al Ejecutivo Municipal.^[22]

La falta de recursos presupuestarios de la municipalidad de Río Cuarto siguió siendo un tema recurrente. Transcurridos pocos

[20] *La Voz de Río Cuarto*, 18/03/1886.

[21] *La Educación*, n.º 15, 01/03/1886. Esta revista estaba dirigida por los inspectores Carlos Vergara, José Zubiaur y Sarsfield Escobar, contó con la colaboración de muchos maestros. Tenía una redacción en consonancia a la crítica de sus directores, se cuestiona la excesiva concentración del poder y la burocratización que maniató la autonomía de las escuelas (Puiggrós 2001).

[22] *Informe*, 1886.

meses de la gestión inaugural, el Concejo Deliberante resuelve traspasar la institución de instrucción primaria al Estado nacional y la escuela es devenida en 1888 en Escuela Normal Mixta de Río Cuarto. Como muestra Rodríguez (2019), esta Escuela de Río Cuarto resultó una de las primeras normales mixtas del país, junto con la Normal Mixta de Paraná (desde 1877) y las inauguradas en la provincia de Buenos Aires entre 1887 y 1888. La capacidad de operar sobre la escuela fue uno de los aspectos que distinguió a la dirección del profesor Sebastián Vera. La gestión del traspaso de la institución a la órbita nacional se comisionó al Ministerio de Justicia e Instrucción Pública de la nación en la que él mismo justificaba estos aspectos a considerar, un ejemplo de ello fue el reclamo de los sueldos impagos que debía realizar el municipio y que fueron reclamados por el director, solicitando el pago correspondiente de toda la planta docente.

«(...) Se leyó una nota del Director de la Escuela Normal don Sebastián Vera, solicitando el abono de los sueldos del cuerpo docente de la Escuela Graduada Municipal. Correspondientes a los meses de enero y febrero. Considerando que el erario municipal, por sus limitadas entradas, no se encuentra en condiciones de sostener un colegio de la importancia i costo como el que actualmente tiene, por cuanto dicho establecimiento absorbe más de un parte de la renta anual, aparte de las demás escuelas de enseñanza primaria que hay en la municipalidad que subvencionar, lo cual viene a reducir la renta a una mitad de los ingresos municipales».^[23]

En conjunto, la pronta respuesta a sus persistentes exigencias durante el primer año que estuvo al mando de la dirección de la Escuela Graduada Municipal Mixta de Río Cuarto, logró el traspaso de la escuela municipal a la administración nacional.

Las solicitudes fueron realizadas por el director normalista apelaba a los mismos vínculos políticos que fueron claves para su nombramiento a la ciudad de Río Cuarto. En virtud de este reclamo, el profesor Vera expone que el edificio y el proyecto inicial de la escuela distaba de lo que él estaba dirigiendo: «Para el carácter de la institución primaria que hoy tiene, pues ni reúne muchas condiciones higiénicas y pedagógicas muy necesarias para dar á

[23] *Actas*, 1886.

los niños una base sólida que pueda servir de fuente y provecho-
so cimiento a la educación que están llamados a recibir en los
Establecimientos superiores».^[24]

En la descripción el docente se refirió a la cultura material de la pedagogía normalista, el ideal de las edificaciones que debían tener las escuelas sumado a las características de los espacios áulicos. Es inteligible entrever cómo se concebía simbólicamente un espacio al poner de manifiesto lo que esperaba que ocurriese en la institución, así cuando se refiere a la adecuación y comodidad del espacio áulico para la educación sólida del niño. La construcción de las escuelas «palaciegas» significó la presencia simbólica del Estado educador.^[25] A través de ello, la nación se convirtió en una manifestación insoslayable del poder civilizatorio a lo largo del país (Arata y Mariño 2013). La respuesta a este pedido se concretó en 1908, cuando la ya devenida Escuela Normal Mixta de Río Cuarto estrenó el nuevo edificio que se solicitó desde 1886, durante el primer año de gestión de la Escuela Graduada Municipal Mixta de Río Cuarto. En suma, la llegada del normalismo a la ciudad y la posterior edificación del edificio palaciego, significó un cambio en la cultura pedagógica local. Un nuevo tipo de estatalidad que operó sobre las bases materiales de la escolarización tuvo como resultado un punto de inflexión respecto de la historia edilicia en Río Cuarto (Gánzer 2021a).

Este proyecto de la escuela municipal nacional se condensa en un pequeño margen de tiempo antes de la reforma de la Constitución de la Provincia de Córdoba en 1882, durante la gobernación de Gregorio Gavier. La misma transforma el régimen municipal disminuyendo la jurisdicción y limitando la reducida extensión de sus municipios. Además, en 1888 se produjo la división del extenso territorio del departamento Río Cuarto, en tres jurisdicciones

[24] *Ibidem.*

[25] Entre los representantes más destacados de la arquitectura escolar del período estuvo Francesco Tamburini, designado por el presidente Julio Argentino Roca como director de Arquitectura de la Nación en 1881. Este arquitecto italiano diseñó un modelo prototipo que fue puesto en marcha en la construcción de las escuelas normales que se emplazaron en las ciudades de San Nicolás, Córdoba, Villa Mercedes (San Luis), Mercedes (Buenos Aires), Concepción del Uruguay, Catamarca, Santiago del Estero, San Juan y Salta (Berlusconi *et al.* 1997).



Imagen 6.1. Documento perteneciente al archivo del Centro de Documentación e Investigación de la Arquitectura Pública (CeDIAP) del Ministerio de Economía y Finanzas Públicas (MOP), Dirección General de Vías y Comunicaciones y Arquitectura. Título del documento fotográfico: Obra en construcción, Foto 0532, Escuela Normal Mixta en Río Cuarto. Noviembre de 1905.

departamentales. Ocho años después de la nacionalización de la escuela municipal a la administración nacional, la provincia de Córdoba sancionó en 1896 la ley de Educación Común n.º 1.426. Desde una vereda contraria a la ley nacional identificó la identidad nacional con la tradición clerical, incluyó la enseñanza religiosa como parte de la educación moral, que luego se legitimó por la Legislatura Provincial al modificar el articulado de la norma estableciendo «la enseñanza de la moral y de la religión». La enseñanza religiosa reforzó la larga tradición en la educación de la provincia; ampliando los márgenes de autonomía respecto del proyecto educativo nacional, e identificando la identidad nacional con la tradición católica (Abratte 2015a; Lamelas 2013). Con estas modificaciones se dieron cambios fundamentales en las formas en que se organizó la instrucción primaria en la provincia. En especial, por el papel

esencial atribuido al Estado cordobés como promotor y encargado de su control y organización.

Finalmente, para los años de 1890 se inauguraron las primeras escuelas de instrucción primaria en Río Cuarto bajo la órbita provincial. Las mismas se proyectaron durante la gobernación de Ambrosio Olmos, que anteriormente había sido concejal (1867, 1869 y 1876) y presidente de la Municipalidad de Río Cuarto (1876- 1880). Las escuelas no fueron mixtas, sino que dividieron los sexos en dos instituciones, la Escuela Graduada Provincial de Varones y la Escuela Graduada Provincial de Niñas. Que con motivo del centenario de la Revolución de Mayo pasaron a llamarse la de varones Escuela General San Martín y la de niñas Escuela General Paz.

Finalizado el siglo XX encontramos en la ciudad de Río Cuarto un escenario fortalecido institucionalmente y diverso en cuanto a las escuelas de instrucción primaria y sus administraciones. El Estado cordobés luego de la sanción de la ley de educación reforzó la fundación de escuelas primarias graduadas en la ciudad. La nación siguió asumiendo la fundación de escuelas nacionales y la municipalidad con la asistencia de vecinos continuó la obra educativa. Además, la oferta educativa del sector privado también se incrementa, a la escuela del convento franciscano de propaganda FIDE, se suman las Hermanas Terciarias Misioneras Franciscanas dedicadas a la educación de niñas.

6.4 Conclusiones

Como hemos visto, tras un lento pero contundente accionar del Estado municipal, se dieron cambios fundamentales en las formas en que se construyeron las políticas educativas dirigidas a la instrucción primaria. En especial, por el papel esencial atribuido al municipio como encargado de la organización institucional. Una de las primeras cuestiones que tuvo que sortear la educación primaria en Río Cuarto fueron las dificultades en el desarrollo de sus funciones por la falta de asignaciones presupuestarias. La normatividad educativa nacional sancionada a partir de 1871 fue un período que definió las competencias educativas y su promoción y que colocaron al Estado como un actor relevante. A partir de ello, los políticos locales proyectaron y materializaron la instrucción

primaria para la sociedad riocuartense que ampliamente la había demandado.

Una de las preocupaciones de la dirigencia local fue la necesidad de intervenir en la educación municipal, con el fin ético del progreso social que solo se consideró posible con la orientación de la moral positivista que pregonaba el normalismo. Estos intereses tenían como objetivo el dirigir y formar la constitución de un futuro país con cánones europeos y estadounidenses. El nombramiento de normalistas portadores de la enseñanza pedagógica se puede enmarcar dentro de la finalidad de la educación nacional como un proyecto que apuntó a que sus graduados jugaron un rol central en la conformación de la sociabilidad en los distintos puntos del país. Así, su arribo a la ciudad de Río Cuarto admitió una polifonía entre los poderes locales y el poder central que dirigieron el proceso de construcción de las modernas entidades estatales en el interior. De tal modo, podemos decir que la organización de la estructura educativa nacional presente en la ciudad de Río Cuarto, desde recursos presupuestarios hasta la formación de los maestros normalistas, se posibilitó en colaboración y mutua conveniencia entre los diferentes actores políticos del momento. Esto supone reconocer que las estructuras de poder del Estado central fueron conformadas también a instancias de prácticas e instituciones construidas tanto en el centro como en la periferia.

Entendemos que la Escuela Graduada Municipal Mixta fue la cimiento en el período previo a la institucionalización del normalismo en Río Cuarto, reconoció un trayecto previo donde fue significativa la vinculación estrecha de la dirigencia local con los encargados de diseñar las políticas públicas desde el Estado nacional. Fueron estos vínculos los que permitieron la llegada de los maestros normalistas y luego la presencia institucional, que tenían como objetivo formar los futuros agentes burocráticos para el gobierno municipal y provincial. Esto nos permite establecer ritmos específicos y formas complejas en la construcción del Estado y configuración de los saberes en la ciudad de Río Cuarto. De esta forma, abandonamos el presupuesto de que la autoridad del Estado se ejerce en los espacios centrales de igual manera y produce idénticos resultados que en aquellos que se encuentran alejados de los mismos.

Referencias

ABRATTE, JUAN PABLO

- 2015a «Las huellas de la ley 1.420 en la provincia de Córdoba. Legislación educativa y enseñanza religiosa en perspectiva histórico-política», en *Historia de la Educación*, n.º 16, referencia citada en páginas 167, 178.
- 2015b «Leyes, políticas y educación en Córdoba: algunas reflexiones en torno a la trayectoria de la legislación educativa provincial en una perspectiva histórico-política», en *Historia, política y reforma educativa: aportes críticos, transformaciones culturales y prospectiva en el espacio educativo argentino*, Córdoba: Universidad Nacional de Córdoba, referencia citada en página 170.

AHMRC [Archivo Histórico Municipal Río Cuarto]

- 1871 *Fray Benito Tossitore, carta al Presidente de la Municipalidad de la Villa de la Concepción del Río Cuarto*, referencia citada en página 161.

ALLIAUD, ANDREA

- 2007 *Los maestros y su historia. Los orígenes del magisterio argentino*, Buenos Aires: Granica, referencia citada en página 155.

ARATA, NICOLÁS y MARCELO MARÍÑO

- 2013 *La educación en la Argentina. Una historia en 12 lecciones*, Buenos Aires: Noveduc, referencia citada en página 177.

BARRIONUEVO IMPOSTI, VÍCTOR

- 1988 *Historia de Río Cuarto. Constitucionalismo y liberalismo nacional*, Río Cuarto: Carlos Firpo, vol. 3, referencia citada en página 160.

BERLUSCONI, CLAUDIA *et al.*

- 1997 *Obra de Francesco Tamburini en Argentina: El espacio del poder*, Buenos Aires: Museo de la Casa Rosada, vol. 1, referencia citada en página 177.

BILLOROU, MARÍA JOSÉ

- 2016 «Los inspectores en los territorios nacionales: más allá de la burocracia (1890-1945)», en *XVI Jornadas Interescuelas/Departamentos de Historia*, Buenos Aires: Universidad de Mar del Plata, referencia citada en página 155.

BOHOSLAVSKY, ERNESTO y GERMAN SOPRANO

- 2010 (eds.), *Un estado con rostro humano. Funcionarios e instituciones estatales en Argentina (desde 1880 a la actualidad)*, Buenos Aires: Prometeo, referencia citada en página 156.

CANTÓN, ALDO HUGO

- 1998 *Los Campos de Roca*, Río Cuarto: UNR, referencia citada en página 175.

CARBONARI, MARÍA ROSA

- 2009 «La elite riocuartense en tiempos del corrimiento fronterizo», en *Jornadas Nacionales de Historia Social*, La Falda: Universidad Nacional de Córdoba, referencia citada en páginas 158, 165.

CARBONARI, MARÍA ROSA Y MARÍA CELESTE ARMAS

- 2012 «La región (lo urbano, rural y militar) de la campaña sur de Córdoba en tiempos de corrimiento fronterizo. Acerca del censo de 1869», en *I Jornada Provincial de Investigadores en Historia Regional*, San Juan: Universidad Nacional de San Juan, referencia citada en páginas 158, 161.

CARBONARI, MARÍA ROSA Y GABRIEL CARINI

- 2018 (comps.), *Río Cuarto y su región en clave histórica. Huellas, fragmentos y tensiones con los macro-relato (1786-1955)*, Río Cuarto: Editorial Unirío, referencia citada en páginas 157, 159.

CARLI, SANDRA

- 1993 «Modernidad, diversidad cultural y democracia en la historia educativa entrerriana (1883-1930)», en *La educación en las provincias y territorios nacionales (1885-1945)*, dir. por Adriana Puiggrós, Buenos Aires: Galerna, págs. 185-238, referencia citada en página 167.

DE OLMOS, FELIPE

- 1974 «La Escuela Estatal. Río Cuarto, desde su primera escuela hasta el futuro...» En *Revista Río Cuarto. Del Quincho al Rascacielos*, referencia citada en página 160.

DÍAZ, RAÚL

- 2019 «Estadística», en *Palabras claves en la historia de la educación argentina*, UNIPE, referencia citada en página 168.

FARÍAS, INÉS

- 2006 «Bases del convenio público entre el gobierno de Córdoba y Fray Mario Bonfiglioli para la venida de los Misioneros», en *Revista del Taller de Etnohistoria de la Frontera Sur*, vol. 4, n.º 1, referencia citada en página 159.
- 2007 «Lucio V. Mansilla y los franciscanos del Río Cuarto: dos relatos misioneros acerca de la Excursión a los indios ranqueles», en *Tiempos de Eduarda y Lucio V. Mansilla*, Junta Provincial de Historia de Córdoba, referencia citada en página 159.

FIORUCCI, FLAVIA

- 2012 «Las escuelas normales y la vida cultural en el interior: apuntes para su historia», en *Intelectuales, cultura y política en espacios regionales de Argentina (siglo XX)*, Rosario: Prohistoria, págs. 131-153, referencia citada en página 155.

- 2014 «Maestros para el sistema de educación pública. La fundación de escuelas normales en Argentina (1890-1930)», en *Revista Mexicana de Historia de la Educación*, vol. II, n.º 3, págs. 25-45, referencia citada en página 155.

GÁNZER, YAMILA

- 2018 «De la secularización a la laicidad en los contenidos educativos: Delimitando autonomías curriculares (Río Cuarto, 1881-1908)», en *Actas de las VII Jornadas de Historia Regional de La Matanza*, Buenos Aires: Universidad Nacional de La Matanza, referencia citada en página 167.
- 2021a «El ojo del Estado: La cultura escolar desde la fotografía como relevamiento de la obra pública, Escuela Normal Mixta Río Cuarto 1906-1926», en *Tempo, Espaço e Linguagem*, vol. 12, n.º 2, págs. 182-196, referencia citada en página 177.
- 2021b «La trayectoria inicial del profesor normalista Sebastián Vera. Río Cuarto 1886-1888», en *Tramas en la historia de la educación desde Córdoba*, Buenos Aires: CLACSO, referencia citada en página 174.

GARZÓN, TOMÁS

- 1871 *Carta a Don Emilio Blanco Presidente de la Municipalidad de la Villa de la Concepción del Río Cuarto*, Departamento Ejecutivo Archivo Histórico Municipal Río Cuarto, referencia citada en página 168.

HERRERO, ALEJANDRO

- 2011 «La república posible y sus problemas en Argentina. Normalistas e industriales debaten el plan alberdiano de las dos gestiones presidenciales de Julio Argentino Roca», en *Secuencia. Revista de Historia y Ciencias Sociales*, n.º 80, págs. 63-84, referencia citada en página 172.

LAMELAS, GABRIELA

- 2013 *El debate sobre educación laica-religiosa en el marco de la reforma de la Ley 8113/91 en 2010. Abordaje de un recorrido histórico*, Tesis de Licenciatura, Universidad Nacional de Córdoba, referencia citada en página 178.

LATZINA, FRANCISCO

- 1885 *Censo escolar nacional: Correspondiente a fines de 1883 y principios de 1884*, Buenos Aires: Talleres de La Tribuna Nacional, referencia citada en página 169.

LIONETTI, LUCÍA

- 2007 *La misión política de la escuela pública: la formación de los ciudadanos en Argentina, 1870-1916*, Buenos Aires: Miño y Dávila, referencia citada en páginas 155, 166.

MAYOL LAFERRERE, CARLOS

- 2006 «Ambrosio Olmos, gobernador. En el centenario de su fallecimiento (1906-2006)», en *XXI Encuentro de los Pueblos del Sur de Córdoba*, referencia citada en página 172.

MOREYRA, BEATRIZ

- 2009 *Cuestión social y políticas sociales en la Argentina. La modernidad periférica. Córdoba, 1900-1930*, Buenos Aires: Universidad Nacional de Quilmes, referencia citada en página 161.

NICOLA DAPELO, LUCIANO

- 2020 «El General en su red, Julio Argentino Roca: consolidación y proyección política desde la región sur de Córdoba (1870-1890)», en *HiSTOReLo. Revista de Historia Regional y Local*, vol. 12, n.º 23, págs. 224-255, referencia citada en páginas 171, 174.
- 2022 «La construcción de una esfera pública y una sociedad civil moderna en una villa de frontera: Río Cuarto en la década de 1870», en *Anuario del Instituto de Historia Argentina*, vol. 22, n.º 2, referencia citada en página 171.

NICOLA DAPELO, LUCIANO y SERGIO DAGHERO

- 2018 «Modernidad y tradición: transformaciones sociales, políticas y económicas de un espacio fronterizo (1855 -1890)», en *Río Cuarto y su región en clave histórica. Huellas, fragmentos y tensiones con los macro-relato (1786-1955)*, comp. por María Rosa Carbonari y Gabriel Carini, Río Cuarto: Editorial Unirío, referencia citada en páginas 165, 172.

OTERO, HERNÁN

- 1999 «Demografía política e ideología estadística en Argentina 1869-1914», en *Anuario del IEHS*, n.º 14, referencia citada en página 162.
- 2006 *Estadística y nación. Una historia conceptual del pensamiento censal de la Argentina moderna, 1869-1914*, Buenos Aires: Prometeo, referencia citada en página 162.

PUIGGRÓS, ADRIANA

- 2001 (comp.), *Historia de la educación en la Argentina, La educación en las provincias y territorios nacionales. 1885-1945*, Buenos Aires: Galerna, referencia citada en página 175.

RODRÍGUEZ, LAURA GRACIELA

- 2018 «Enseñanza religiosa y educación laica en las escuelas públicas de Argentina (1884 a 2015)», en *Prohistoria*, n.º 30, págs. 183-206, referencia citada en página 155.
- 2019 «Cien años de normalismo en Argentina (1870-1970). Apuntes sobre una burocracia destinada a la formación de docentes», en *Ciencia, Docencia y Tecnología*, vol. 30, n.º 59, págs. 200-235, referencia citada en páginas 155, 176.

RODRÍGUEZ, LAURA GRACIELA Y EVA MARA PETITTI

- 2021 *Historia de la Escuela Normal de Paraná (1871-1969)*, Buenos Aires: Teseo, referencia citada en página 155.

ROITENBURD, SILVIA

- 2000 *Nacionalismo Católico Córdoba, 1862-1943. Educación en los dogmas para un proyecto global restrictivo*, Córdoba: Ferreyra, referencia citada en página 158.

SARLO, BEATRIZ

- 1998 *La máquina cultural. Maestras, traductores y vanguardistas*, Buenos Aires: Ariel, referencia citada en página 175.

SARMIENTO, DOMINGO FAUSTINO Y J. COSTAS

- 1881 «Administración de la educación. Informes de actividades Río IV, 1881», en *El Monitor de la Educación Común*, n.º 1, referencia citada en página 173.

SOUTHWELL, MYRIAM

- 2021 *Ceremonias en la tormenta: 200 años de formación y trabajo docente en Argentina*, Buenos Aires: CLACSO, IUCOOP y CTERA, referencia citada en página 167.

VITULO, ALFREDO

- 1947 *Reseña General, Histórica, Geográfica y económica del Departamento de Río Cuarto*, Buenos Aires: Imprenta Mercur, referencia citada en página 160.

YOFRE, FRANCISCO

- 1884 «Telegramas», en *El Monitor de la Educación Común*, referencia citada en página 168.

CAPÍTULO 7

Prescribir y controlar, legitimar o resistir: las burocracias escolares y el clericalismo en Córdoba (fines del siglo XIX-principios del XX)

GABRIELA LAMELAS

En este trabajo se analizan algunas características del accionar del clericalismo en tres instituciones claves del entramado burocrático de gobierno de la educación de la provincia de Córdoba: las comisiones vecinales, el Consejo Provincial de Educación y los inspectores y visitadores escolares. El recorte temporal abarca el período comprendido entre fines de la década de 1870, donde se inicia un proceso creciente de institucionalización de escuelas –con la consecuente pretensión de centralización y control por parte del Estado provincial– hasta 1930 donde se produce el golpe de Estado de Uriburu.

Estas instituciones, con funciones administrativas, de gestión, control y orientación pedagógica, conformaban el entramado operante en la creación, administración, supervisión y gobierno escolar en el período en estudio. En particular, se profundiza en las posiciones y acciones asumidas por el laicado clerical como funcionarios escolares en la disputa por determinar el lugar que debía ocupar la religión, lo religioso y los dogmas católicos en la legislación, la normativa y los contenidos prescriptos, así como en la configuración del *curriculum* vivido y la religión católica en el cotidiano escolar. Asumiendo que no existe un vínculo lineal entre el plano político-normativo y el de las prácticas (Escolano 2008; Rockwell 2018; Viñao Frago 1995), se destacan las posiciones

y acciones que asumieron individuos y grupos en sus funciones en estos puestos, desde los que buscaron legitimar o resistir diversas prescripciones o imponer otras.

Inicialmente, se recuperan algunos antecedentes que han realizado aportes al tema estudiado, presentando seguidamente algunos rasgos destacados del contexto político-educativo y legal en la provincia. En un apartado posterior se presentan las funciones y atribuciones asignadas a estas instituciones para, finalmente, destacar tres momentos que focalizan recortes temporales en los que es posible reconocer hitos que visibilizan rasgos de los modos de actuación de algunos funcionarios, tanto clericales como liberales laicistas.

7.1 Antecedentes, breve contextualización y algunos señalamientos metodológicos

La disputa entre «católicos» y «laicistas» por determinar la articulación y vínculos entre la Iglesia, la religión católica, la enseñanza de la religión y la educación, es un eje constitutivo fundamental de la consolidación y centralización estatal del sistema educativo nacional (Di Stefano y Zanatta 2009; Rodríguez 2018; Roitenburd 2000; Weinberg 1956). En los últimos años, diferentes investigaciones han desandado relatos homogeneizadores, visibilizando la heterogeneidad constitutiva del entramado legal resultante respecto a la disputa por la laicidad, destacando que la autonomía provincial en la adopción de leyes educativas dio lugar a una configuración diversa de la reglamentación al respecto (Lamelas 2015; Prieto 2017; Rodríguez 2018). Algunos estudios se han detenido en las características que asumió esta disputa particularmente en la provincia de Córdoba, en las dos últimas décadas del siglo XIX y en las primeras del siglo XX (Lamelas 2022; Roitenburd 2000; Vidal 2005) caracterizando aristas del accionar de miembros de la Iglesia católica, pero también de sectores clericales que ocuparon puestos de poder en la política y la cultura en la provincia, detallando que este enfrentamiento se desarrollaba y sostenía desde puestos en diversos órganos de gobierno desde los que bregaban por imponer sus convicciones e intereses (Roitenburd 2010). Se ha propuesto, a su vez, que en numerosas ocasiones el clericalismo evidenció un

accionar que no puede ser leído de modo lineal a los alineamientos políticos o religiosos, sino que debe ser comprendido desde su anclaje a diferentes clivajes (Moyano 2020), en la trama de las múltiples y cambiantes alianzas políticas que les fueron permitiendo acceder al poder. Se ha destacado que las tensiones asumieron un énfasis particular, en el terreno legislativo y normativo, institucional y legal del sistema educativo, pero también en los discursos y en las prácticas, en la prensa y en las calles (Lamelas 2022).

A partir de la promulgación de un conjunto de leyes de alcance nacional, en la década de 1870, que tuvieron un efecto de ampliación del sistema educativo y de su extensión en las provincias y territorios nacionales, se desarrolló en la provincia un largo proceso de consolidación normativa (Lamelas 2015) que, entre otros puntos, reguló la inclusión de la enseñanza de la religión en el mínimo de instrucción y la estructuración-ratificación de un marco legal que legitimó la injerencia de los postulados dogmáticos del catolicismo al interior de las escuelas en todo el período estudiado. Tardíamente en comparación con otras provincias, en 1896 se promulgó la primera ley de educación, la ley 1.426 de Educación Común, que incluía la religión en la enseñanza. Las modificaciones posteriores realizadas en 1908, cuando se promulgó la ley 2.023, y el debate y resoluciones adoptadas por la Convención Constituyente de 1923, ratificaron este postulado, ampliando la explicitación de la primacía del catolicismo.

Este marco legal, que otorgó un lugar a la enseñanza de la religión en la legislación local, produjo un correlato –no lineal– con los planes de estudio, en tanto la definición del mínimo de instrucción, fue dando cuenta –de modo discontinuo y fluctuante– del establecimiento de la obligatoriedad u opcionalidad de la enseñanza de la religión en las escuelas, pese a la continuidad en las leyes (Lamelas 2021, 2022). En los planes de estudio y otras normativas que ordenaron la vida de las escuelas, se superponían y soslayaban de modo permanente regulaciones diversas, que surgían y se desvanecían con mayor o menor fuerza en la prescripción. La hora de la religión, su asignación temporal, los programas con los cuales se enseñaba, adquieren en las fuentes analizadas un carácter más volátil y menos definido que las leyes en las cuales se referencian. Los contenidos de los programas, la carga horaria de las materias y

su disposición en el conjunto de la enseñanza, la relación entre los dogmas del catolicismo y la totalidad del programa escolar, fueron también materia de disputa (Lamelas 2021).

Partiendo de estos antecedentes, el énfasis analítico de este artículo espera realizar un aporte que repare en las disputas, alianzas y estrategias, las acciones y posiciones que sostuvieron fracciones y algunos individuos que detentaron esos cargos a lo largo del período histórico analizado. De este modo, se busca visibilizar los límites de esta pretendida homogeneidad en sus acciones (Oszlak 2006), uniformidad que desdibuja múltiples procesos, conflictos, tomas de posición, apropiaciones y resistencias de los funcionarios a cargo (Dussel 1995; Lionetti 2007; Rodríguez 2023). Al ponerlos a la luz de su vínculo con la vida cotidiana escolar, es posible visibilizar que no se da un paralelismo entre política, administración del sistema y acciones de los sujetos que ocuparon cargos en la burocracia educativa.

La investigación se basó en la relectura, en clave etnográfica, de documentación administrativa, intercambio epistolar y otras disposiciones con la finalidad de acercarnos de modo indiciario a las prácticas, reconociendo a la escuela y sus actores con diversos grados de autonomía y como parte constitutiva de las culturas escolares (Escolano 2008; Julia 1995; Rockwell 2018). Estos actores fundamentales de la vida escolar ocupaban un lugar de mediación en la instrumentación de la acción y de los dispositivos de organización de la escuela como sistema. En esta dirección, este capítulo es el resultado de un trabajo con fuentes diversas que permiten reconstruir algunas escenas que dan cuenta de posiciones y acciones de funcionarios que, desde su lugar de poder, otorgaron legitimidad o punitizaron prácticas vinculadas a lo religioso y la enseñanza de la religión. Liberales laicistas, liberales católicos, nacionalistas católicos pro clericales, son solo algunas adscripciones posibles desde las que ejercieron su función (Lamelas 2022; Moyano 2006; Roitenburd 2000). Los documentos que se analizan fueron producidos por estas mismas autoridades. Toda autoridad, por definición, debe apegarse a la norma o, al menos, no mostrarse en franca oposición. En sus documentos, en general, no contradicen la ley, puesto que su fundamento es finalmente intentar mostrar la justeza y legalidad de sus actos. Es por eso que en este trabajo se

recuperan series documentales sobre un mismo asunto (Rockwell 2018) y un conjunto de incidentes que permiten entrever diversos conflictos y analizar acciones.

7.2 Las escuelas y el gobierno escolar

Hacia 1870 solo un sector muy minoritario de la población infantil de la provincia accedía a la educación formal. Según el Censo Nacional de 1869 de 62 221 niños en edad escolar en la provincia, 5 182 asistían a la escuela, el 8.3 %. Esta realidad comenzaría a cambiar para las próximas generaciones.

En 1870 se dictó una ley por la cual el Ejecutivo Nacional dispuso fondos para creación de escuelas en distintas provincias. Esta ley se amplió en 1871 con el objetivo de subvencionar la construcción de edificios escolares, adquirir mobiliarios, libros y útiles y hacer frente al sueldo de los preceptores. Tan solo entre 1871 y 1872 se crearon en la provincia 142 escuelas públicas y 95 particulares y la concurrencia de alumnos creció en los años siguientes en más de 16 000 nuevos niños y niñas que asistieron a ellas. Este proceso irá ampliando de forma sostenida el entramado institucional destacando la centralidad del Estado provincial en la acción educadora. Este crecimiento y ordenamiento de una red de escuelas se acompañó disponiendo la creación de un conjunto de instituciones de administración y gestión tendientes a garantizar la centralización del sistema educativo de la provincia.

Hacia fines de la década de 1870 y al menos hasta finales de 1890, un órgano central de administración y supervisión de las escuelas fueron las comisiones vecinales. Estas tuvieron un rol importante especialmente en lugares remotos y alejados de la vista de la administración central, donde visitadores e inspectores podían llegar una vez, a lo sumo dos veces por año. Su función fue clave también en la promoción de la instalación de escuelas.

Fueron creadas durante el gobierno de Antonio Del Viso, en 1878, formadas por tres vecinos, «padres de familia», residentes en el vecindario de la escuela. Se les asignaron funciones de control y protección de las escuelas, debiendo también velar por la conducta del maestro y vigilar su desempeño. Unos años más tarde, la ley de Educación Común las institucionalizó. En 1881, cuando se elaboró

el Reglamento de los Visitadores de Escuela^[1] se presentaba a las juntas vecinales como auxiliares del visitador de escuelas.^[2] En la misma dirección, el Reglamento de las Escuelas Fiscales de la Provincia de Córdoba de 1883 estableció en su capítulo 11 que el objeto de su creación se vinculaba con la tarea de:

«(...) auxiliar á los visitadores en la vigilancia é inspección de las Escuelas fiscales y subvencionadas de la Provincia, promover el aumento de alumnos, propender a su asistencia regular, contribuir á la supresión de las dificultades, que impidan ó limiten á los maestros el ejercicio de sus funciones, mejorar sus condiciones de vida y facilitar su permanencia en el vecindario de la escuela».^[3]

Se establecían como condiciones para ser miembro de la Comisión Vecinal gozar de buena salud y buena reputación y ser padre o pariente cercano de algún niño de la escuela. En los hechos siempre fueron conformadas por hombres, aunque no existían prohibiciones explícitas para ser integradas por mujeres. Se constituían por tres miembros nombrados por la Inspección General de Escuelas. Uno de ellos debía presidir los exámenes tomados a los niños y niñas; su tarea también se vinculaba con recoger las quejas o demandas de los padres.

Al inicio, la creación de estas comisiones o juntas se justificó desde el propósito de «interesar al vecino, al jefe de familia, en funciones que son suyas y que la administración central les devolverá, el día que cesen los inconvenientes creados por su indolencia o involuntaria ignorancia» (mensaje de Antonio Del Viso, hacia 1880, citado por Fernández 1965, pág. 131). Una de las tareas más complejas señaladas por funcionarios, al menos en las ciudades del interior, fue la de encontrar vecinos que pudieran integrarlas bajo los requisitos fijados. La elección de sus miembros fue, en muchas ocasiones, motivo de discordia, en otras fue asumida por personas influyentes que acrecentaban así su poder.

Otros funcionarios claves del entramado burocrático fueron los visitadores e inspectores de escuela. Tempranamente, en 1881, se

[1] AHPC, Gob.2, 1881, T.4, Fls. 157 y sig.

[2] Las fuentes utilizan sin distinción la denominación juntas vecinales o comisiones vecinales.

[3] AHPC, Gob.2, 1883, T.5, Fls.115 y siguientes.

dictó el *Reglamento de los Visitadores de Escuela* para los visitadores de escuelas fiscales y subvencionadas de la provincia de Córdoba.^[4] Se establecían allí las condiciones para ejercer el puesto, entre las que se destacaban sus conocimientos pedagógicos, en «métodos y sistemas». Se regularon sus tareas, tiempo y frecuencia de las visitas y los informes que debían presentar. Para ser visitador se requería gozar de buena salud, reputación intachable, haber sido profesor por al menos cinco años, estar familiarizado con los sistemas y métodos de enseñanza y con los principios pedagógicos. Estos funcionarios debían presentar informes de sus visitas en las que, además de observar la marcha de la escuela, deberían realizar también un examen a los niños y reunirse con la comisión vecinal.

Tenían a su cargo la vigilancia inmediata tanto de las escuelas fiscales como de las subvencionadas. También debían recabar e indagar la opinión de los vecinos sobre el maestro y escuchar «sus preocupaciones» sobre la marcha de la instrucción primaria. Se les encomendaba, además, la tarea de organizar «Sociedades protectoras de la educación con las principales damas de la ciudad».^[5] Desde el punto de vista de la formación pedagógica, su tarea incluía ofrecer a los maestros «saludables concejos para que en lo sucesivo no reincida en los mismos defectos». Entre otras tantas funciones, es de destacar la siguiente: «El visitador después de los exámenes finales que son los de noviembre y diciembre propondrá premios para recompensar á las maestras que hayan sobresalido por su contracción e inteligencia».^[6] Tenían a su cargo el dictado de conferencias pedagógicas para la formación de docentes en ejercicio.

Los visitadores elaboraban extensos y detallados informes sobre diversos aspectos de la vida escolar: examen de los edificios, evaluación de las y los preceptores-maestros, días de exámenes, cumplimiento de los programas. En otros casos, sus comunicaciones asumían un carácter más administrativo y un tono y formato más escueto, que poco nos permite saber sobre lo que efectivamente ocurría en las visitas.

[4] AHPC, Gob.2, 1881, T.4, Fl. 157 y sig.

[5] AHPC, Gob.2, 1881, T.4, Fl. 161.

[6] AHPC, Gob.2, 1881, T.4, Fl. 163.

En estos registros se percibe el arduo trabajo de estos funcionarios. Recorrían largas distancias en las condiciones de la época para llegar a las escuelas de los lugares más alejados de la provincia, a veces en más de una ocasión en el lapso de unos pocos meses. Para ilustrar esta afirmación, retomamos el informe presentado en diciembre de 1882 por el visitador Pagliari quien presenta una planilla de gastos que ilustra las condiciones en que se llevaba adelante su trabajo, el contexto, el entorno. Corresponde a la visita a las escuelas de los departamentos de San Alberto, San Javier y Pocho. Allí detallaba: alquiler de mulas, alquiler de caballos, «peón para todo el viaje», vaqueano, mantención de los animales y personal. En el caso de las escuelas de Calamuchita y Anejos Sud se detalla un pasaje en «Mensagería», también un vaqueano y alquiler de caballos.^[7]

Algunos de estos visitantes estaban muy bien conceptuados, ascendiendo desde este cargo a otros en el Ministerio; habían sido maestros de amplia formación y tenían –al menos en los primeros años– vastos conocimientos de pedagogía. En otros casos fueron denunciados y cuestionados, despertando temores en las escuelas y comunidades que visitaban. Un entredicho que describe el accionar de algunos de estos funcionarios lo encontramos en el año 1889 cuando se registran denuncias sobre el proceder del visitador Lucero quien, según su informe, habría inspeccionado 77 escuelas durante el año 1888. Se consigna en las actas del Consejo de Educación:

En la escuela Salsacate pegó con la mano a dos niñas. En la de Pocho de barones (...) se fastidio con un niño, salio dela piesa escuela fue asu caballo trajo un rebenque y le dio un feros azote a otro le dio de guantadas y en la escuela de Panaholma (...) dio de bofetadas a dos niñas y a un niño. El lenguaje por sierto es a proposito de manera q el educacionista q debe ser culto esta transformado en domador de fieras. (...) muchos padres se niegan a mandar los niños ala escuela el dia dela visita por temor q sirvan de estropajo.^[8]

Tanto los integrantes de las comisiones vecinales como inspectores y visitantes escolares tomaban posiciones en la disputa sobre

[7] AHPC, Gob.2, 1883, T.5, Fl. 89.

[8] AHPC, Gob.2, 1889, T.7, Fl. 299 a 306.

la laicidad y la enseñanza religiosa y fueron partícipes activos en fomentar algunas acciones tendientes a legitimar, supervisar su cumplimiento o, incluso, resistir u obstaculizar algunas prácticas.

De modo muy frecuente, los curas párrocos formaban parte de las comisiones vecinales, asumiendo en algunas ocasiones su presidencia. Pero aun no formando parte de ellas, muchos curas tenían una participación activa en la vida escolar, en vínculo con ellas: informan sobre distintos asuntos vinculados a las escuelas en articulación con sus integrantes o asumían algunas de sus funciones. En este sentido, vale destacar que la presencia de los curas en las escuelas estaba legitimada por su pertenencia o vínculos con estos órganos escolares de amplias funciones. El cura podía entonces participar de los exámenes, informar sobre la conducta de los docentes, informar la matrícula, sugerir un nombramiento o desestimarlos. Presentaremos un breve ejemplo. Olegario Villar y Pastor, quien era cura de la parroquia de Minas (Ninalquin, al noreste de la provincia) en los primeros años de la década de 1880, informaba sobre sus múltiples tareas en una población tan alejada de la capital provincial. Entre ellas, en una ocasión escribió y firmó una nota en favor de Pablo Rastonil, preceptor de la escuela de la localidad, dando cuenta de su conducta irreprochable, «tanto en su carácter oficial y público, como en el particular y privado» y agregando que «jamás en este Departamento ha existido un Preceptor de Escuelas tan competente, activo y laborioso como lo es el Señor Rastonil».^[9] Este párroco, asumía la función de legitimar, otorgar autoridad y validar la figura del maestro y su accionar.

La posición que el clericalismo asumió frente a estos organismos del gobierno escolar fue fluctuante. Ocupaban cargos en ellos, colocando como integrantes curas u otros hombres adeptos a su doctrina e ideario educativo. En otras ocasiones, atacaron la existencia misma de las Comisiones Escolares, intentando reducir al menos su autonomía.^[10]

[9] AHPC, Gob.2, 1881, T.4, Fl. 67.

[10] Tal es el caso del año 1914 cuando Adolfo Van Gelderen, a cargo de la Dirección General de Escuelas, informaba que las comisiones escolares cumplían un rol exiguo, no visitaban las escuelas, no ayudaban al maestro a hacer cumplir la obligación de asistencia y sugiriendo a partir de este

Del mismo modo, visitantes e inspectores escolares ejercieron desde sus puestos de autoridad, influencia en las medidas que debían supervisar, sin dejar de imprimir a esta tarea matices o acciones vinculadas con sus propios posicionamientos. En su recorrida por las escuelas velaban por el cumplimiento de la enseñanza de la religión criticando que se basara únicamente en rezos (Lamelas 2022). En otros casos, buscaban algunos intersticios para impedir que se establecieran algunas disposiciones. Un suceso registrado en septiembre de 1891, difuso y fragmentario, ocurrió en torno al nombramiento de Ezequiel Morcillo como inspector general de escuelas. En ocasión de su designación se produce un entredicho por el supuesto posicionamiento contrario de este a la enseñanza de la religión. En una nota dirigida al ministro Tristán Malbrán, Morcillo sostiene que:

«(...) el ejecutivo no ha podido ignorar al hacer este nombramiento, que yo desempeñaría el empleo que se me confiaba con el criterio católico que es también el de la Constitución y que me esforzaría en la esfera de mis atribuciones por apoyar la educación pública sobre la sólida base del principio cristiano».^[11]

Como en otros órganos de la administración escolar, el catolicismo tenía hombres adeptos. El ministro respondió que no había sido convocado por católico sino por su honorabilidad y finalmente Morcillo renunció.

7.3 El Consejo Provincial de Educación

El Consejo Provincial de Educación fue creado en 1884 durante la gobernación de Gregorio Gavier (1883-1886) como parte de un conjunto de políticas tendientes a extender, organizar y centralizar el sistema educativo provincial. Estuvo presidido inicialmente por Francisco Yofre, reconocido educacionista del período. Desde los inicios se constituyó en una institución clave y en espacio fundamental de poder y de disputas políticas.

diagnóstico su disolución, con miras a una mayor centralidad del gobierno escolar

[11] Nota de aceptación de su cargo. Firmada por Ezequiel Morcillo. AHPC, Gob.2, 1891, T.7, Fl. 141 y 142.

Estuvo dotado de amplias atribuciones tales como crear y suprimir escuelas, nombrar al personal docente, fijar el sueldo de los preceptores, acordar las subvenciones, confeccionar pedidos de útiles para las escuelas, proveer los mismos, exigir examen a los directores, dictar los reglamentos «para la administración, gobierno y enseñanza», entre otras.^[12]

El Consejo, con notificación directa al ministro, se encargaba en la práctica de los asuntos más diversos: financiar pasajes, convocar licitaciones por construcción de mobiliario, resolver traslados de personal, reabrir y cerrar escuelas o crear nuevas, decidir respecto a los pedidos de subvenciones de las escuelas particulares, alquileres de edificios y reclamos de sueldos, visar planillas de matrículas y asistencias, otorgar licencias, promover nombramientos, destituciones y renunciaciones de docentes y de miembros de las comisiones vecinales, autorizar gastos escolares, pedidos de refacciones y provisión de útiles. Esta lista no es exhaustiva, pero da cuenta del peso de este organismo en decisiones que afectaban de modo directo la vida de las escuelas y a sus docentes.

En algunos períodos su poder fue casi absoluto; en otros, estuvo cruzado y limitado en su accionar por enfrentamientos entre sus miembros adscriptos a diferentes facciones políticas locales, disputas que repercutían en la formación de tendencias internas, lo que limitaba o al menos retardaba su capacidad de acción. Sus miembros, un presidente y dos vocales elegidos por el ministro, además de secretario de actas, fueron siempre hombres. Su autonomía del poder político fue siempre reducida aunque inexistente. Sin embargo, es fundamental destacar que tampoco fue un órgano completamente adepto al poder político; en numerosos momentos se constituyó en espacio de disputas resultantes de las complejas configuraciones y alianzas que se tejían a nivel de la política provincial y repercutían al interior del Consejo. Esto se expresó también en las relaciones al interior mismo del Consejo, ya que sus miembros no siempre coincidieron en su orientación política. Las alianzas tejidas por los diferentes gobiernos llevaban en ocasiones al nombramiento de dirigentes clericales en puestos de la

[12] Decreto del 30 de enero de 1884, Poder Ejecutivo de la provincia de Córdoba- art. 3.

administración a fin de consolidar las coaliciones (Moyano 2006; Roitenburd 2000), acuerdos que se expresaban luego en disidencias internas en la toma de decisiones y en aparentes contradicciones con las líneas de gobierno.

En esta trama es frecuente registrar fuertes desacuerdos, enfrentamientos y denuncias entre sus miembros, o entre estos y otros funcionarios, en los que la religión en las escuelas fue un tema de considerable importancia. Su carácter de órgano colegiado, llevó a que en 1888, durante el gobierno de José Echenique (1888-1889), se reorganizara por decreto el Consejo Provincial de Educación; un año más tarde, en mayo de 1889, el gobernador Marcos Juárez (1889-1890) lo suprimió y estableció la Inspección General de Escuelas a cargo de una sola persona, con los deberes y atribuciones que antes tenía el Consejo. Marcos Juárez argumentó que no había respondido «a los fines de su institución por la falta de cohesión y de armonía que ha reinado siempre entre sus miembros con evidente perjuicio de la educación común que le estaba encomendada».^[13] La centralización y la anulación de cualquier posibilidad de deliberación eran algunas de las consecuencias de este cambio. En 1892 se restableció el Consejo Provincial de Educación. Especialmente hacia la década de 1920 crecen los reclamos en pro de garantizar una mayor autonomía en el marco de los debates y múltiples proyectos de reforma que circulan en la provincia por aquellos años (Fogolino 2005).

Acorde a su accionar, el nacionalismo católico de Córdoba mantuvo con este organismo una relación fluctuante. Por largos períodos lo enfrentó de modo abierto, haciendo incluso campañas sistemáticas en contra de sus decisiones y miembros, deslegitimando cualquier decisión; en otros, sus hombres ocuparon puestos de importancia (incluso su presidencia) y lo transformaron en un órgano desde el cual imponer sus postulados.

A fin de ilustrar estas afirmaciones, se presenta aquí una selección de tres momentos, tres presidentes en tres contextos diferentes, ocasiones donde se producen sendos acontecimientos, hitos e incidentes. Especialmente, buscamos ilustrar el accionar del clericalismo orientado a apoyar u obstaculizar disposiciones tendientes a

[13] Decreto de mayo 29 de 1889.

reforzar o rechazar la injerencia de la religión en el ámbito escolar y la regulación de su enseñanza. El primero de ellos se centra en los años 1896 a 1899 cuando asume la presidencia del Consejo Pedro N. Arias, liberal laicista, y se sostiene un fuerte enfrentamiento a su persona desde un periódico clerical. El segundo, hace foco en dos momentos en los cuales se trata el conflictivo asunto de definir los contenidos de «la hora de la religión» durante las dos primeras décadas del siglo XX, luego de la promulgación de la ley 2.023, en 1908/1909; finalmente, nos detenemos en los años 1913 y 1915, momentos en que el Consejo estuvo integrado por una mayoría de representantes de raigambre clerical. Presentaremos las tensiones que se presentan entre el presidente y los vocales a propósito de instrumentar la reforma legal de 1908 sobre la enseñanza de la religión católica.

7.4 Pedro Arias, 1896: la votación de la primera ley de Educación de la provincia

Durante la gobernación de Figueroa Alcorta (1895-1898) fue nombrado ministro de Hacienda Ponciano Vivanco quien el 3 de enero de 1896 designó por decreto a Pedro N. Arias como presidente del Consejo de Educación y como vocales a José del Viso, Félix Garzón, Jerónimo del Barco y Roberto Torres como secretario. Arias, decidido laicista en un contexto de fuerte avance clerical, desde su nombramiento fue atacado con encono por el diario *Los Principios*, vocero del Arzobispado local. En sus páginas destinaba una especial atención al accionar del Consejo Provincial de Educación; en particular desde el mes de enero de 1896 inició una campaña de desprestigio del Consejo y de su presidente, titulando una serie de noticias con el mismo título: «Nuevo desacierto». Arias era rechazado, denostado y enfrentado por el clericalismo describiéndolo en sus páginas como un «joven profesor normal, que acaba de concluir la carrera de leyes en la facultad», una persona sin preparación, que venía a imponer sus ideas laicistas^[14] llegan-

[14] *Los Principios*, 09/01/1896.

do meses después a señalarlo como «anticatólico», «darwinista», «clerófobo», «maestrito».^[15]

Pedro Arias se mantuvo frente al Consejo de Educación durante tres años. Su gestión se caracterizó por un conjunto de regulaciones tendientes a ampliar, centralizar y modernizar el sistema educativo provincial: la fundación de escuelas, el mejoramiento de las condiciones de trabajo del personal docente, la revisión de la orientación de la enseñanza, construcciones de edificios escolares, fundación de bibliotecas y establecimiento de escuelas mixtas, entre otras. Paralelamente a la adopción de todas estas medidas, durante su presidencia se llevó adelante la votación de la ley de Educación número 1.426. Como se señaló más arriba, se trataba de la primera ley de Educación de la provincia.

Córdoba fue la última provincia en dotarse de una normativa legal sancionándose 12 años después de la ley 1.420. En su texto se prescribía la enseñanza de la religión en el mínimo de instrucción, al igual que ocurrió en otras provincias argentinas (Prieto 2017; Rodríguez 2018). En su primera versión y en el decreto que la antecede –de febrero de 1896–, la enseñanza de la religión no estaba presente, estipulándose en su versión final. Un escenario de negociaciones entre la poderosa Iglesia local, su laicado clerical y las tendencias laicistas se expresaron en el texto de esta normativa, en el Consejo, en la figura de su presidente, promulgándose finalmente a fines de ese año. Su artículo 3 incluía la enseñanza de la religión y el artículo 9; estableció el *mínimum* de instrucción primaria obligatoria, tanto en las escuelas fiscales como en las particulares, incluyendo «Religión, moral y urbanidad». Establecía, asimismo, que el Consejo General tendría la facultad de «dictar planes de estudio para las escuelas comunes, mientras la H. Legislatura de la provincia no usare de esta facultad» especificando a renglón seguido que sería el encargado de «determinar la forma en que deberá ser dada la enseñanza religiosa en las escuelas fiscales»,^[16] formulación que evitaba que dicho órgano pudiese omitir este ramo en la enseñanza si hiciera uso de esa atribución.

[15] *Los Principios*, 22/09/1896.

[16] Ley de Educación Común n.º 1.426.

7.5 El clericalismo al frente del Consejo Provincial de Educación en las primeras décadas del siglo XX

Unos años más tarde, en 1908, se emprendió un proceso de reforma de la ley de Educación (Lamelas 2015). El texto de la normativa que emergió del debate, la ley 2.023, daba un paso más a lo establecido en materia de enseñanza religiosa por la 1.426 incluyendo como obligatoria la enseñanza de la religión pero estableciendo que esta sería la religión católica, fijando su obligatoriedad, constituyéndose en un avance de las posiciones dogmáticas. Esta modificación demandaba medidas para garantizar su implementación y organizar su lugar en el espacio escolar, fijar el programa que debía organizar las clases de la hora de la religión, el horario en que debía ser dictada y quién debía hacerlo, lo que ocasionó una serie de conflictos e incidentes.

El registro en las actas del Consejo es confuso y desordenado, lo que podría estar dando cuenta de mecanismos o acciones subrepticias para lograr el tratamiento y resolución de este programa, quizás anticipando posibles resistencias. El 22 de junio de 1909 el tema se visibiliza cuando algunos de sus miembros elevaron una queja al ministro de gobierno, Félix Garzón Maceda, en la que denunciaban que el presidente de ese órgano, Luis Toledo Hidalgo, había levantado una sesión para evitar que se tratara en ella el Proyecto de Programa para la Enseñanza Religiosa en las escuelas que había sido presentado por los vocales. El proyecto, al que caracterizaban como «de alta conveniencia social y de indiscutible utilidad pública», buscaba dar «cumplimiento a los art. 10 y 33 inc. 7° de la ley de Educación Común».^[17]

Toledo Hidalgo ratificó que ese había sido su accionar, justificándose en que estos vocales querían tratar el proyecto en una reunión en que estaban solo ellos tres, por lo que quedaría tal cual lo trajeron sus dos autores. La suspensión de la sesión, argumentaba, habría buscado garantizar que estuviesen presentes todos los miembros del Consejo.^[18] El incidente concluyó con la destitución

[17] AHPC, 1909, Gob. 3, T. 19, Fls. 98-100.

[18] AHPC, Gob. 3, 1909, T. 19, Fl. 132.

de Toledo Hidalgo y la designación, unos días después, de un nuevo presidente para el Consejo, Juan Carlos Pitt.^[19]

Este no fue un hecho aislado. Unos meses antes, en marzo del mismo año 1909, la Inspección General de Escuelas de la Provincia había emitido una circular con miras a dar cumplimiento a «lo prescripto en el art. 10 de la ley de Educación». La circular disponía que las escuelas debían destinar la última hora del día sábado para la enseñanza religiosa, debiendo esta asignatura consignarse en los horarios y programas correspondientes a cada grado. Así, se establecía no solo el horario sino su inclusión en programas y su estatus relativo (Bernstein 1988), al mismo nivel que las otras materias. Se fijaba también que la enseñanza religiosa debería ser dictada «exclusivamente por ministros del culto católico, o en su defecto, por personas autorizadas por la autoridad eclesiástica, y á los alumnos cuyos padres no hubieran manifestado expresamente su voluntad en contrario». Por último, exigía a los directores exponer ante las autoridades la forma en que hubieran cumplimentado las instrucciones.^[20]

Estas indicaciones fueron remitidas a las escuelas en un documento impreso.^[21] En otra circular que forma parte del mismo *corpus* documental, del 28 de abril de ese año, la Inspección general volvió a dirigirse a los directores por este tema. Esta vez, manifestaron un «error de interpretación» respecto al tiempo que debía asignarse a la enseñanza religiosa «en el horario escolar», revisando la carga horaria establecida y fijando que debía ser proporcional a la categoría de cada escuela. Estipulaba dos horas semanales de religión para las escuelas de 1.^{ra} categoría, una hora en las escuelas de 2.^{da} categoría y media hora para las de 3.^{ra}. Volvía a reclamar informes sobre cómo se llevaba a cabo su aplicación en las escuelas y exigía la remisión de la «copia de la autorización oficial con que la autoridad eclesiástica haya hecho reconocer á las personas que

[19] AHPC, Gob. 3, 1909, T. 19, Fls. 122-123.

[20] AHPC, Gob. 3, 1909, T. 19, Fl. 104.

[21] Este es un dato destacable, dado que casi la totalidad de documentos disponibles en el mismo libro de archivo son manuscritos. Es posible pensar en la pretensión de circulación amplia y el propósito de dar jerarquía a la disposición, favoreciendo una difusión amplia y extensiva.

deban encargarse de la enseñanza referida»^[22] en un marcado afán de controlar la implementación de la medida.

El 17 de junio del mismo año se emitió una nueva circular, esta vez mecanografiada. Llevaba también el membrete de la Inspección y estaba dirigida a los directores de las escuelas fiscales. Les remitían una planilla que debían completar en los siguientes términos:

Circular N° _____

Por la resolución del H.Consejo con fecha del 12 del corriente, tengo el agrado de llevar a su conocimiento que la Autoridad Eclesiástica ha designado para dar la enseñanza religiosa en la escuela que Vd. dirige a _____

y hasta tanto el mismo Honorable Consejo, dicte los programas definitivos de esta materia, su enseñanza deberá sujetarse a lo que establece el plan de estudios vigente en la Provincia.

En consecuencia, el Sr. Director se servirá notificar esta resolución á las personas indicadas á fin de que, si aceptan el expresado encargo, disponga Vd. que entren inmediatamente a desempeñarla; debiendo dejar constancia por escrito, la que será elevada á la Inspección respectiva, de su aceptación o no aceptación; para su registro en el primer caso o para dar lugar á que sea propuesta otra persona en el caso contrario.

Se hace saber también al Sr. Director, que tanto la enseñanza de la materia de referencia como el personal que la tenga á su cargo, quedan sujetos a la fiscalización de Vd. y al régimen escolar establecido; recomendándosele, sin embargo, para los nuevos profesores y la enseñanza que se les encarga la tolerancia que le sea posible, siempre que ella no afecte el plan de enseñanza arriba indicado, la disciplina ó el decoro de la escuela.

Saludo á Vd. muy atte. Carlos Puebla (inspector general interino).^[23]

La palabra «inmediatamente», subrayada en el original, marca la tónica de esta nueva comunicación. De modo urgente se debía dar lugar al inicio de actividades de las personas designadas para la tarea de enseñar religión en las escuelas. El pedido de «tolerancia» para con este personal podría estar anticipando o recuperando posibles tensiones o dilaciones que se hubieran producido; o tal

[22] AHPC, 1909, Gob. 3, Tomo 19, folio 105.

[23] AHPC, 1909, Gob. 3, tomo 19.

vez, la percepción de las dificultades que podría ocasionar el nombramiento de personas inexpertas o sin formación para la docencia al frente de las aulas, ocasionándose situaciones de indisciplina. ¿Qué autoridad eclesiástica las designaba? ¿Serían catequistas, clérigos, mujeres cercanas a las parroquias? No tenemos respuesta para estas preguntas. Los registros de que disponemos indican que no eran cargos rentados.

La implementación de estas disposiciones parece haber encontrado algunas resistencias que provocaban incidentes. Una nota de descargo nos permite conocer la denuncia presentada contra un inspector, el inspector Ortiz, acusado de obstaculizar el ingreso de las personas designadas para enseñar religión y haberse manifestado contra la enseñanza religiosa. Ortiz se defiende de las acusaciones, afirmando que su accionar estaba fundamentado en que algunos curas se habían extralimitado en sus atribuciones. Cita el caso de uno de ellos, denunciando que en reiterados casos, en el ejercicio de sus funciones, había debido oponerse

«á los procedimientos imprudentes y provocativos del Sr. Cura de Río Segundo, al presentarse, por sí nomás, á las escuelas referidas que ellos no pueden acatar otras órdenes que las emanadas de las autoridades escolares; y que ateniéndose a la Circular de fecha del 28 de abril, no deberán aceptar delegados a los Sres curas sin que se llenen los requisitos que establece el artículo 10 de la ley de Educación, según el cual “La enseñanza religiosa deberá ser dada por Ministros del culto católico ó en su defecto por personas debidamente autorizadas por la autoridad esclesiástica”».[24]

Esta solicitud del inspector se registró como un intento de oponer resistencia, acusación rechazada por el presidente del Consejo: «ni este empleado ni ningún otro del Consejo ha hecho en ningún momento propaganda en contra de la enseñanza religiosa que la ley establece», sino que se habrían limitado a solicitar que se cumplieran los pasos establecidos por la reglamentación. Denunciaban, a su vez, que el cura, «en vez de tratar de llenar las formas legales requeridas, se ha presentado nuevamente á los maestros pretendiendo ejercer presión sobre ellos, amenazándolos en nombre del Sr Ministro y del Sr Gobernador con la destitución si no acatan sus ór-

[24] AHPC, 1909, Gob. 3, Tomo 19.

denes, según documentos que obran en esta Repartición».^[25] Según estos dichos, este clérigo se amparaba en autoridades superiores, que validarían sus actos.

Nuevamente, Toledo Hidalgo y sus funcionarios fueron acusados por el sector clerical, pese a que, como él mismo reconoce, «contrariamente al cargo que se me formula, esta Dirección General ha expedido ya á los directores tres circulares sobre la enseñanza de la religión las que no había previsto hubiese conveniencia en hacerlas conocer de VS pero que ahora hago acompañando un ejemplar de cada una». Aclara en su descargo que su opinión individual es discordante a la enseñanza de la religión, pero que ha cumplido con sus deberes de funcionario público. Pese a esto y como se menciona más arriba, días después un decreto dispone dejar cesantes a los vocales del Consejo de Educación argumentando que las diferencias y conflictos dificultaban el normal funcionamiento del cuerpo.

Este conjunto de incidentes permiten visibilizar varios elementos de interés. Luego de la reforma legislativa, la disputa se trasladaba al Consejo de Educación para normativizarse, disponer del tiempo y el espacio para su dictado, regular quiénes estarían autorizados para hacerlo, cómo se debía instrumentar y organizar esta novedad legislativa. Esto tensionó el vínculo y el accionar de varios funcionarios de jerarquía y expuso también el lugar de los clérigos en las escuelas. Un grupo prolaicista se vio en la tarea de favorecer la implementación de la enseñanza de la religión impulsando medidas como la reglamentación de las horas destinadas a dicha asignatura. Pese a sus convicciones, obligados por sus cargos, a la vez parecieran haber resistido mediante artilugios u oponiendo algunas resistencias con las que, probablemente, buscaron minimizar el impacto que pudiera tener en las escuelas. Por su parte, el caso del cura párroco, amenazante frente a las autoridades escolares, presentándose y amparándose en la autoridad del propio gobernador, irrumpiendo en el espacio escolar con amenazas para imponer el triunfo legislativo, es un indicio del clima que se vivía en las escuelas.

[25] AHPC, 1909, Gob. 3, tomo 19.

7.6 Nueva disposición: los maestros deberían enseñar religión

Nos detendremos ahora en el tercer momento destacado, entre 1913 y 1915, años en los que se vuelve sobre dos aspectos principales: el lugar de los maestros en la enseñanza de la religión y el programa de *la hora de la religión*. Ángel Ávalos, defensor y vocero de la conveniencia de incluir la enseñanza de la religión católica en las escuelas, al discutirse la ley de Educación 1.908 y la reforma constitucional en 1923, relató en una de sus intervenciones en la Convención Constituyente que, en mayo de 1912,^[26] siendo presidente del Consejo de Educación, un empleado de la Secretaría le presentó una circular impresa, formulada por la entonces comisión interventora del Consejo dispuesta por el ministro de gobierno, que disponía que los maestros debían enseñar religión.

«Hablé con mis colegas e inmediatamente redacté una ordenanza que iba a derogar, por disposición del Consejo, la anterior disposición de la Comisión Interventora que yo juzgaba atentatoria de la ley de Educación de la Provincia. Antecedente escrito de la atentatoria circular aludida era un expediente en el S. S. Ilima. El señor Obispo de la diócesis había delegado en la Comisión interventora la facultad atribuida al señor Obispo por el artículo 10 de la ley de Educación, para designar, a falta de ministros del culto, las personas autorizadas para suministrar la enseñanza religiosa. (...) La Comisión interventora había resuelto, en fecha 18 de abril, que la enseñanza de la Religión estaría a cargo de los maestros de escuela. Me pareció el hecho tan enorme, y absolutamente ilegal, y redactado mi proyecto de resolución derogatoria lo presenté en el Consejo (...). Sostuve en el informe (...) que la honorable Comisión Interventora no podía recibir del señor Obispo tal delegación; porque es repugnante al espíritu de nuestras instituciones...».^[27]

Según este relato, el Obispo había delegado en la Comisión Interventora la facultad de nombrar quien debía enseñar religión y la Comisión Interventora había dispuesto que fueran los maestros. Ávalos, a cargo de la presidencia del Consejo, habría rechazado esta posibilidad con vehemencia. Ello da cuenta de que no necesá-

[26] Según nuestros registros, el hecho mencionado no sucede en 1912 sino en 1913.

[27] HCRC, actas taquigráficas de los debates de la Convención Constituyente, diputado Ángel Ávalos, 1923, págs. 879-881.

riamente los sectores defensores de la enseñanza religiosa fueron partidarios de que los docentes se desempeñaran como enseñantes en «la hora de la religión». ¿Por qué el obispo había delegado esta función en el Consejo? ¿Tendría que ver con la falta de clérigos o laicos que pudieran asumir la tarea? (Di Stefano y Zanatta 2009). Incluso en ocasión de los debates de la ley 1.420 la posición del sector denominado «católico» no era homogénea en este punto.^[28] Según los datos disponibles, como analizaremos más adelante, a excepción de las escuelas normales provinciales, durante todo el período estudiado no contamos con referencias sobre la presencia de curas o personal específico que se encargara de esta tarea; por el contrario, son múltiples las referencias a que esta enseñanza estuvo a cargo de los maestros pero que no guardaba la regularidad, unidad de contenidos ni exigibilidad que se pretendía.

Poco tiempo después, en 1914, siendo Adolfo van Gelderen presidente del Consejo de Educación, se dictó finalmente un programa

[28] En los debates de la ley 1.420 el sector liberal rechazó que los maestros estuvieran a cargo de esta enseñanza religiosa. En la formulación del proyecto de la Comisión, si no se quería caer en que el maestro pudiera tener que enseñar algo en lo que no creía, el único que podría enseñar sería el maestro católico, poniendo esta condición de fe como requisito para el ejercicio del magisterio. Quedarían fueran maestros extranjeros y, especialmente las maestras convocadas para las Escuelas Normales. El maestro no solo tendría que ser católico, sino que estaría sometido a la inspección y dirección del sacerdote, porque solo los jefes del culto católico tendrían autoridad para definir y explicar el dogma católico. Y si el maestro tuviera que asumir la tarea de enseñar el dogma católico, sería necesario que prepararlo para esto. Los planes de estudio de las escuelas normales también tendrían que ser diseñados por los jefes del culto. Se concedería a la Iglesia la facultad de entrometerse en los planes de estudio. Y la enseñanza no se limitaría al Catecismo, sino que «la Iglesia va a tener derecho para exigir que los libros de lectura, que los textos de enseñanza, estén conformes a los dogmas proclamados por el Catecismo» (Weinberg 1956, pág. 31), que toda la enseñanza esté impregnada de dogmatismo católico. El clericalismo sostuvo que los maestros de las escuelas oficiales tendrían que estar preparados para enseñar religión y, por lo tanto, debían profesar la religión católica. Esto sería lo más conveniente si lo que se buscaba era formar «buenos católicos». Este requisito debía ser parte de las condiciones de idoneidad reclamadas para ejercer la docencia. Los diputados no dejaban de reconocer que, dado el número reducido de sacerdotes, con relación a la población, sería imposible que el clero asumiera la enseñanza religiosa a un gran número de niños.

para *la hora de la religión*. Este fue un paso en la *traducción* de la religión católica en texto pedagógico y en contenido a enseñar en la escuela, lugar que hasta entonces había hegemonizado el Catecismo de Astete como herramienta y guía fundamental para la enseñanza de este ramo, los rezos y otros rituales (Lamelas 2022). Este programa de enseñanza religiosa estaba basado en el Catecismo «breve» de Pío X y el catecismo «mayor».

Ángel Ávalos sostuvo que su pasaje por el Consejo de Educación le permitía afirmar que este programa no podía ser el vigente, pidiendo a la Convención que designase una Comisión Investigadora para que averigüe si se trataba de un «documento apócrifo». Un conjunto de averiguaciones concluyeron que pese a que este diputado sostenía «que el consejo de educación no pudo haber hecho tal programa; y si él lo dictó, si él lo formuló, procedió contrariamente a su deber y fuera de sus atribuciones», efectivamente se trataba del programa vigente.^[29] Pero, finalmente, el 13 de octubre de 1913 en una sesión del Consejo presidida por Rodríguez de la Torre, con asistencia de los vocales Bustos, Rodríguez, Van Gelderen y Vernazza, en la que se había dado lectura a un proyecto de la autoridad eclesiástica de lo que, en su opinión, debería constituir el programa en las escuelas, para dar unidad a lo que se enseñaba en todo el territorio, se había votado ese programa por unanimidad. El 26 de agosto de 1914, bajo la Dirección General de Escuelas del mismo Rodríguez de la Torre, se emitió una resolución en la que se fijaba el horario para la enseñanza de la religión. Unos meses más tarde, el 9 de junio de 1915 se dispuso la distribución de los programas mandados a imprimir por la Dirección General de Escuelas y se ordenó «enviarle 50 ejemplares al obispo don José A. Luque».^[30]

[29] HCRC, actas taquigráficas, secretario Torres Castaño, 1923, pág. 862.

[30] HCRC, actas taquigráficas de las sesiones, lectura de informe por parte de la Secretaría, 1923, pág. 889. En esta Constituyente, Ávalos, como miembro informante de la mayoría, sostuvo que los maestros «no son ni serán obligados a ello», defendiendo la idea de que los maestros no debían ser quienes asumieran esta tarea. Este defensor de las ideas clericales, rechazaba la posibilidad de que la Iglesia Católica dejase en manos de maestros normales laicos, o incluso que profesasen otra religión o ninguna, la enseñanza de los dogmas católicos: «positivistas y librepensadores», «ultraliberales, socialistas», maestros normales egresados de una escuela nacional, estaban desde su postura incapacitados de poder transmitir la

Este episodio muestra algunas aristas del accionar del clericalismo al interior del Consejo Provincial de Educación. Cuando en 1913 Ramón J. Cárcano asumió la gobernación, la presidencia del Consejo fue ocupada por Rodríguez de la Torre y entre sus vocales encontramos a Adolfo Van Gelderen, ambas figuras de destacada participación en los ámbitos educativos, especialmente en el Segundo Congreso Pedagógico de 1913. Cárcano, el mismo que había despertado la animosidad del obispo Clara, se veía en esta ocasión dotando de vocales proclericales el Consejo de Educación, dando cuenta de las múltiples alianzas y equilibrios de poder que ordenaban la política del período en la provincia.

Van Gelderen quedó a cargo del Consejo. Era ya para entonces un prestigioso pedagogo, con destacada participación en el Congreso Pedagógico de 1882 y en los debates de la ley 1.420 como representante de la fracción «católica». Sin embargo, su pensamiento y discurso se articulaba con la idea de que el Estado debía tener una acción decidida en aspectos fundamentales de la extensión del entramado de escuelas del sistema educativo, asumiendo la construcción y supervisión de escuelas, a la par que sostenía que en ellas debía enseñarse religión.

Van Gelderen era, a su vez, un decidido normalista. Durante su gestión se construyeron numerosos edificios escolares y se avanzó en la formación docente; al mismo tiempo, se reguló, como decíamos, la enseñanza de la religión en la llamada «hora de la religión» con la adopción e imposición de un plan de estudios en 1915 para la enseñanza de la religión, tomado directamente de las instrucciones emanadas desde el Vaticano. Pronto los radicales se volvieron contrarios a la dirección asumida por el Consejo y, hacia el año 1915 se produjo su intervención, realizando graves denuncias a los funcionarios a su frente, entre los cuales encontramos a Adolfo Van Gelderen. Durante ese año se llevó adelante una investigación que ocupa cuatro tomos completos del archivo del Consejo Provincial de Educación. La Cámara de Diputados dispuso nombrar una Comisión para que investigase la administración escolar que presidía

religión católica a los niños. Tal como el propio convencional lo reconoce, «la doctrina católica y la doctrina liberal han coincidido muchas veces en el pensamiento que juzga indebida y moralmente peligrosa la enseñanza religiosa dada por el maestro». HCC, 1923, pág. 883.

Rodríguez de la Torre. La presentación la realizó la representación parlamentaria de la Unión Cívica Radical contra estos miembros del Consejo adeptos al Partido Demócrata. Entre los cargos, denunciaban que la casa que ocupaba el Partido Demócrata de la ciudad actuaba como una antesala del Consejo, «iban las maestras a gestionar empleos, conseguir ó evitar traslados, y pedir ascensos»;^[31] que «los caudillos demócratas han pedido y obtenido el traslado de maestras y directoras cuyos esposos figuran en el Partido Radical», en muchos casos no exigiendo el examen de suficiencia requerido por el reglamento «cuando se trataba de personal cuyos padres, esposos o hijos pertenecían al Partido Demócrata».^[32] Denunciaban, al mismo tiempo, que se colocaban maestros afines o se removían maestros simpatizantes de la Unión Cívica Radical sin motivos, el pago de alquileres altísimos para locales de escuelas, siendo sus dueños personas destacadas que se beneficiarían de esta situación, entre otros cargos tales como la clausura de la revista de pedagogía.

Estas denuncias muestran al clericalismo en acción: contra los maestros y maestras normales, contra la ciencia pedagógica, propiciando persecuciones políticas, atentando contra los derechos laborales de los docentes, entre otros aspectos. El Consejo Provincial de Educación se volvió en los años siguientes un blanco de los pedidos de reforma; tanto docentes como las asociaciones gremiales o políticas opositoras comenzaron a reclamar medidas contundentes en pro de su autonomía y de la participación del magisterio en la elección de sus miembros.

7.7 Notas finales

En cuanto miembros de distintos órganos de la burocracia escolar, funcionarios de distinta jerarquía asumieron la defensa de los dogmas y buscaron imponerlos en las escuelas o resistieron de modos subrepticios la aplicación de una normativa cuyos fundamentos no compartían. Ser «católico» era una identidad que sostenían en todos los ámbitos. Es en la acción cotidiana de gobierno donde se torna relevante la determinación, prohibición u omisión de un con-

[31] AHPC, Gob.2, 1915, T.17, Fl. 70.

[32] AHPC, Gob.2, 1915, T.17, Fl. 37.

junto de prácticas y acciones que formaban parte de la experiencia escolar en lo referente al lugar de la religión y lo religioso en la vida cotidiana de las escuelas. En esto, miembros de los órganos de gobierno y administración del sistema educativo tales como el Consejo Provincial de Educación, inspectores, visitadores de escuela, integrantes de las comisiones vecinales, instrumentaban, ordenaban, rechazaban, recreaban, sostenían y/o reinventaban reglamentaciones, discursos y disposiciones que, alternativamente, estimularon o combatieron prácticas vinculadas al catolicismo en la escuela.

Los vínculos entre las prácticas escolares y la legislación no son lineales; las instituciones y sus actores, su cultura y vida cotidiana adoptan un ritmo y cadencia propios. Las reformas, las propuestas de cambio, las intenciones y decisiones que se toman en los ámbitos legislativos y de gobierno de la educación adquieren un movimiento no lineal (Viñao Frago 1995) al traducirse en prácticas sostenidas por diferentes miembros de la burocracia escolar y otros miembros de las instituciones escolares, cuyas acciones están guiadas y mediadas por rutinas, trayectorias, inscripciones, roles, ideología y saberes de los actores. Al mismo tiempo, si bien no es válido describir procesos uniformes, generalizables al sistema educativo como un todo, sino situados, específicos, tampoco implica negar las tendencias predominantes. En esta dialéctica se inscribe el presente análisis.

Esta diversidad de instancias analizadas, en la labor de funcionarios y miembros de juntas vecinales, se articularon un conjunto de acciones vinculadas a la disputa por el lugar que debía ocupar la religión y lo religioso en la escuela pública de la provincia de Córdoba. Se destaca, a partir del análisis de algunas escenas, el accionar de individuos que desarrollaban esas funciones, algunos elementos analíticos vinculados al carácter inestable de sus funciones, al modo en que las afinidades políticas y posicionamientos frente a la inclusión o rechazo de la enseñanza religiosa determinaban o al menos influían en sus acciones, más allá o en diálogo con las normas vigentes. El análisis realizado refuerza el análisis de las burocracias educativas y su accionar inserto en una diversidad de conflictos, sosteniendo una disputa que se extiende a las escuelas, las reuniones del Consejo de Educación y a las comisiones vecina-

les, a las visitas e inspección a las escuelas, donde funcionarios y agentes involucrados buscan defender o imponer sus posiciones sobre el debate respecto a la enseñanza religiosa.

Referencias

BERNSTEIN, BASIL

- 1988 *Clases, códigos y control. Hacia una teoría de las transmisiones educativas*, Madrid: Akal, referencia citada en página 202.

DI STEFANO, ROBERTO Y LORIS ZANATTA

- 2009 *Historia de la Iglesia Argentina. Desde la conquista hasta fines del siglo XX*, Buenos Aires: Sudamericana, referencia citada en páginas 188, 207.

DUSSEL, INÉS

- 1995 «Pedagogía y burocracia. Notas sobre la historia de los inspectores», en *Revista Argentina de Educación*, n.º 23, págs. 55-82, referencia citada en página 190.

ESCOLANO, AGUSTÍN

- 2008 «La escuela como construcción cultural. El giro etnográfico en la historiografía de la escuela. Espacios en Blanco», en *Revista de Educación*, n.º 18, referencia citada en páginas 187, 190.

FERNÁNDEZ, RAÚL

- 1965 *Historia de la educación primaria de Córdoba*, Córdoba: Universidad Nacional de Córdoba, referencia citada en página 192.

FOGLINO, ANA

- 2005 «Democracia, laicismo y escuela nueva en Córdoba: el debate en torno a los proyectos de ley de instrucción primaria durante los años treinta», en, ed. por Silvia Roitenburd, Córdoba: Brujas, referencia citada en página 198.

JULIA, DOMINIQUE

- 1995 «La cultura escolar como objeto histórico», en *Historia de las universidades modernas en Hispanoamérica*, coord. por Margarita Menegus y Enrique González, Ciudad de México: UNAM, referencia citada en página 190.

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 *Historia, política y reforma educativa*, Córdoba: Universidad Nacional de Córdoba, referencia citada en páginas 188, 189, 201.

2021 «Leer, contar, coser y rezar. La religión católica y sus dogmas en los programas escolares (1880-1930)», en *Cuadernos de Educación*, n.º 19, referencia citada en páginas 189, 190.

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, referencia citada en páginas 188-190, 196, 208.

LIONETTI, LUCÍA

2007 *La misión política de la escuela pública: la formación de los ciudadanos en Argentina, 1870-1916*, Buenos Aires: Miño y Dávila, referencia citada en página 190.

MOYANO, JAVIER

2006 *Régimen oligárquico y transformación del sistema político. El caso de las élites conservadoras cordobesas de Argentina. 1890-1930*, Tesis de Doctorado, Colegio de México, referencia citada en páginas 190, 198.

2020 «Las fuerzas políticas cordobesas entre el orden notabiliar y la ampliación de la democracia. Consideraciones en torno a los conceptos de derechas e izquierdas», en *Prismas. Revista de historia intelectual*, n.º 24, referencia citada en página 189.

OSZLAK, OSCAR

2006 «Burocracia estatal: política y políticas públicas», en *Post Data. Revista de reflexión y Análisis Político*, n.º 11, págs. 11-56, referencia citada en página 190.

PRIETO, MARÍA SOL

2017 *Catolicismo y gobierno de la educación en las provincias argentinas. (1999-2016)*, Tesis de Doctorado, Buenos Aires: Universidad de Buenos Aires, referencia citada en páginas 188, 200.

ROCKWELL, ELSIE

2018 *Vivir entre escuelas: relatos y presencias. Antología esencial*, CLACSO, referencia citada en páginas 187, 190, 191.

RODRÍGUEZ, LAURA GRACIELA

2018 «Enseñanza religiosa y educación laica en las escuelas públicas de Argentina (1884 a 2015)», en *Prohistoria*, n.º 30, págs. 183-206, referencia citada en páginas 188, 200.

2023 «La educación de las mujeres según Domingo F. Sarmiento y Juana P. Manso: de la costura y el bordado a la escuela graduada (Buenos Aires, 1858-1878)», en *Saberes y prácticas. Revista de Filosofía y Educación*, vol. 8, n.º 1, págs. 1-21, referencia citada en página 190.

ROITENBURD, SILVIA

- 2000 *Nacionalismo Católico Córdoba, 1862-1943. Educación en los dogmas para un proyecto global restrictivo*, Córdoba: Ferreyra, referencia citada en páginas 188, 190, 198.
- 2010 «Católicos sin partido. Consideraciones sobre el clericalismo de Córdoba (1880-1919)», en *Córdoba Bicentennial. Claves de su historia Contemporánea*, coord. por César Tcach, Córdoba: Universidad Nacional de Córdoba, referencia citada en página 188.

VIDAL, GARDENIA

- 2005 «Catolicismo, educación y asociacionismo docente en Córdoba, 1925-1930», en *Revista Contextos*, referencia citada en página 188.

VIÑAO FRAGO, ANTONIO

- 1995 «Historia de la educación e historia cultural: posibilidades, problemas, cuestiones», en *Revista de educación*, n.º 306, págs. 245-269, referencia citada en páginas 187, 211.

WEINBERG, GREGORIO

- 1956 *Debate Parlamentario sobre la Ley 1.420. Problemas de la Cultura en América*, Buenos Aires: Raigas, referencia citada en páginas 188, 207.

CAPÍTULO 8

Burocracia nacional en territorio provincial: la inspección de enseñanza media en la provincia de Buenos Aires (1865-1921)

MARÍA ASUNCIÓN IGLESIAS

La Inspección de Colegios Nacionales, luego Inspección General de Enseñanza Secundaria, Normal y Especial, bajo la órbita del Ministerio de Justicia, Culto e Instrucción Pública (y sus equivalentes posteriores) fue el primer organismo que se dio el Estado argentino para la inspección de las instituciones de nivel medio que fundaba en las provincias, de acuerdo a las atribuciones conferidas por la Constitución Nacional de 1853.^[1] Se trata de una burocracia con injerencia en la regulación de establecimientos de enseñanza secundaria, normal, comercial, industrial y de formación para el trabajo en todo el país y, por ello, tenía vínculo con autoridades en distintos niveles del gobierno así como con otras agencias de la burocracia educativa.

Varios autores se han dedicado al estudio de la inspección escolar del nivel primario: la inspección nacional en provincias dependiente del Consejo Nacional de Educación (Legarralde 2007), trayectorias y perfiles profesionales de inspectores (Alvarado 2014; Fiorucci 2018), y dimensiones regionales (Billorou 2017; Cayre *et al.* 2002; Teobaldo 2010). Otros trabajos analizan la inspección para la enseñanza media (Dussel 1995; González Leandri 2001; Iglesias

[1] La definición de las atribuciones en materia educativa surge del artículo 5 de la Constitución Nacional de 1853.

2018; Southwell 2011). Para el caso de la provincia de Buenos Aires, contamos con trabajos dedicados a la inspección para el nivel luego de la sanción de la ley de Educación Provincial en 2007 (Spiridonov 2012).

El propósito del capítulo es describir el proceso de organización de la inspección de enseñanza media y analizar algunas de las intervenciones de sus agentes en la provincia de Buenos Aires en el contexto de fundación de establecimientos dependientes del gobierno nacional en su territorio, desde sus inicios en 1864 hasta 1920, momento en que la provincia contaba con al menos una institución de cada rama de la enseñanza media.^[2] La hipótesis central del trabajo es que la dependencia de los establecimientos del presupuesto nacional en lo referido a edificios, mobiliario, material didáctico y provisión de cátedras convierte a los inspectores, por un lado, en representantes de la nación frente a las autoridades gubernamentales locales al momento de negociar terrenos o edificios para la instalación de las instituciones y, al mismo tiempo, en testigos y responsables de gestionar las demandas de rectores y directores ante el Ministerio. Todo ello en el marco de las tensiones políticas que supuso la lógica de gestión centralizada de la inspección en el territorio bonaerense que sufrirá, durante el período en estudio, la pérdida de su capital y con ella, su predominio político en el concierto de las provincias. Las fuentes utilizadas son *Memorias* y normativas producidas por funcionarios de la cartera educativa nacional, especialmente de la Inspección de Enseñanza, e informes de las autoridades de los establecimientos en la provincia e inspectores del nivel.

El capítulo se organiza en cuatro apartados: el primero se dedica a describir los tiempos fundacionales de la enseñanza secundaria y

[2] En este capítulo se utilizarán los términos «educación media» o «nivel medio» vigentes durante el período en estudio, para referirse a la estructura del nivel en su totalidad, esto es, colegios nacionales y liceos de señoritas para la formación de bachilleres, escuelas normales para la formación de maestros y establecimientos de enseñanza especial que involucraron industriales, comerciales, escuelas de artes y oficios para varones y escuelas profesionales de mujeres. Con la expresión «educación secundaria» se alude a colegios nacionales y liceos de señoritas así como a los planes de estudio de bachillerato, tal como se empleaba en la normativa del período en estudio.

normal nacional y su inspección en la provincia desde 1864, cuando todavía la ciudad de Buenos Aires era su capital, hasta 1891, año en que por primera vez se realiza una inspección simultánea en todos los establecimientos provinciales; el segundo inicia con el análisis del primer reglamento para la inspección en 1892 y las políticas de sostenimiento y fundación de nuevos establecimientos en la provincia hasta 1911, año en el que el gobierno de las escuelas normales pasa al Consejo Nacional de Educación; el tercero va desde 1912, año de creación de la Dirección General de Enseñanza Secundaria y Especial, hasta 1921, cuando se concreta la fundación de establecimientos de enseñanza especial en territorio bonaerense; el apartado final está destinado a las conclusiones.

8.1 Organización de la enseñanza secundaria y Normal en la provincia: federalización de una experiencia local (1864-1891)

Con la fundación de los primeros colegios nacionales en las provincias de Tucumán, Salta, Catamarca, San Juan y Mendoza en diciembre de 1864, precedidas en 1863 por la conversión del Colegio de Ciencias Morales de Buenos Aires en Colegio Nacional durante la presidencia de Mitre, surge la necesidad de dirigir el proceso de instalación y funcionamiento de estos primeros establecimientos de enseñanza secundaria costeados con presupuesto nacional en las provincias. Para ello se designa a José María Torres como inspector de colegios nacionales, figura encargada de la instalación y vigilancia de los colegios para la formación de bachilleres de reciente fundación y de informar al gobierno central sobre sus avances.^[3]

[3] El 1.º de febrero de 1865, el Poder Ejecutivo emitió un decreto que señalaba: «haciendo necesaria la creación de nuevos Colegios Nacionales una inspección inmediata, que visitándolos informe al Gobierno acerca de su estado», se nombra al señor «José M. Torres, inspector y visitador de colegios nacionales». José María Torres nació en 1823 en Málaga, España. Egresó como profesor normal egresado de la Escuela Normal Central de Madrid en 1846. Desde ese mismo año se desempeñó como visitador de escuelas de instrucción primaria en Málaga y entre 1849 y 1853 como inspector de instrucción primaria en la provincia de Alicante. En 1855 es trasladado a Madrid con el cargo de inspector de primera clase. Ocupó ese cargo hasta 1864, año en el que circunstancias diversas motivaron su

En ese entonces la ciudad de Buenos Aires era, a la vez que capital de la provincia del mismo nombre, sede del gobierno nacional. Sin embargo, la unidad reciente entre la provincia y la Confederación Argentina luego de los enfrentamientos de Cepeda y Pavón, no eliminó la fuerte disputa respecto del predominio bonaerense sobre el resto de las provincias y frente al poder central. La disputa entre proyectos políticos de autonomistas y nacionalistas hasta 1878 y el triunfo militar de Roca tras la revolución de 1880 son los procesos en el marco de los cuales nación y provincia negocian las iniciativas en materia de educación.

Durante la primera década de funcionamiento el Ministerio de Justicia, Culto e Instrucción Pública otorga al Colegio Nacional de Buenos Aires el estatus de institución modelo frente a los demás establecimientos nacionales de su tipo al definir como requisito para la validación de estudios secundarios, el dictado del plan de estudios aprobado para esa institución. Hacia 1873 la provincia contaba además con 16 colegios particulares que representaban un total de 253 alumnos.^[4] En 1875 el Colegio Nacional formaba 517 estudiantes que representaban el 12 % de los 4162 estudiantes de

llegada a América. Instalado primero en Montevideo, no llegó a ocupar el cargo de director general de escuelas que se le había propuesto. A fines de ese año llega a Buenos Aires y es nombrado vicerrector del Colegio Nacional de Buenos Aires. En 1865 es designado inspector y visitador de Colegios Nacionales. Tenía 42 años. Durante sus años a cargo de la inspección también se desempeñó como vicerrector del Colegio Nacional de Buenos Aires y director de la Escuela Normal de Paraná (1876-1885). En 1885 se jubila como inspector. Tras su retorno a la Escuela Normal de Paraná como director en 1892, se retira definitivamente de la actividad en 1894. Falleció en septiembre de 1895 en Gualaguay, provincia de Entre Ríos.

[4] El ministro de Justicia, Culto e Instrucción Pública señalaba en su *Memoria* para aquel año que «la provincia de Buenos Aires, la primera de la República por su población y su cultura, encierra en su seno varios establecimientos de educación secundaria. A mas (sic) de la Universidad, donde cursan muchos alumnos ramos de enseñanza preparatoria, hay varios colegios dirigidos por sacerdotes católicos y por particulares. Algunos de estos tienen internado; y los ramos que en ellos se enseñan, sin estar ajustados al programa universitario, comprenden más o menos los ramos de la enseñanza secundaria». Ministerio de Justicia, Culto e Instrucción Pública *Memoria presentada al Congreso por el Ministro de Justicia, Culto e Instrucción Pública (1865-1921)*. Buenos Aires: Taller Tipográfico de la Penitenciaría Nacional. *Memoria*, 1875, pág. LXVII.

los Colegios Nacionales en el país. Y los profesores involucrados en su formación eran 22, de un total de 224 en todo el país.^[5]

Otras instituciones provinciales ofrecían una formación diferente al bachillerato: la *Memoria* de 1875 menciona el «Instituto Mercantil, la Escuela de Agricultura, la Escuela de Música y Declamación y tres escuelas normales, dos para mujeres y una para varones».^[6] Con respecto a estas últimas, la provincia efectivamente contaba para la década de 1870 con instituciones encargadas de formar maestros y maestras para la educación primaria, cuya fundación obedecía a esfuerzos tanto estatales como de particulares.^[7] En 1874, el gobernador Mariano Acosta creó dos escuelas normales, una para varones y otra para mujeres. A diferencia del Colegio Nacional, estas instituciones se encontraban bajo la órbita de la Dirección General de Escuelas de la provincia.

Si bien la educación primaria fue asumida como responsabilidad por parte de las provincias, la cartera educativa nacional intervenía en las políticas jurisdiccionales para su fomento. Y durante este primer período, el inspector de colegios nacionales muchas veces era el encargado de generar las condiciones políticas y dialogar con gobernadores y jefes de municipios, para el «fomento de la educación común», sobre todo, en aquellas provincias que aún no contaban con una población infantil y de jóvenes formados en los conocimientos necesarios para avanzar en estudios secundarios. En el caso de la provincia de Buenos Aires, tal impulso estaba garantizado tanto por el presupuesto del que disponía, como por la sanción de la ley Educación Común n.º 988 en 1875 (antecedente de los grandes debates e ideas que años más tarde compartirá la ley 1.420 de Educación Común de la Nación) y la impronta de Domingo

[5] *Memoria*, 1876, pág. LXXXIV.

[6] Menciona además un colegio dirigido por padres escolapios en San Martín que alberga también una escuela de artes y oficios. *Memoria*, 1876, pág. LXXXIX.

[7] La primera escuela destinada a la formación de maestras se fundó en 1824, dependía de la Sociedad de Beneficencia y estaba anexa al Colegio de Huérfanas. Se cerró durante un tiempo, reabrió en 1855 y se clausuró definitivamente en 1876 (Rodríguez 2023). Además, el estado provincial fundó en 1865 una Escuela Normal de preceptores de varones que cerró en 1871 por baja matrícula.

F. Sarmiento durante su período como director general de escuelas, entre 1876 y 1879 (Petitti 2017; Rodríguez 2023).

Tras el ya mencionado triunfo de Roca sobre las fuerzas rebeldes bonaerenses en 1880, el 6 de diciembre de ese año se sanciona la ley 1.029 que declara a la ciudad de Buenos Aires capital de la República. Este hecho pone fin, entre otras cuestiones, a la disputa por los recursos aduaneros que mantuvieron durante décadas la provincia de Buenos Aires y el resto de las provincias. Este proceso deja al territorio bonaerense sin ese espacio económico, político y cultural que construyó buena parte de su identidad frente al «interior» y, con ello, también dejó a la provincia sin instituciones de enseñanza media dependientes de la nación en su territorio. Es por ello que, en 1884 el gobierno nacional negocia con el gobernador bonaerense D'Amico la creación de un colegio nacional en la recién trazada capital provincial, la ciudad de La Plata. Sin embargo, tal proyecto nunca se materializó y, un año más tarde, la provincia creó un colegio bajo su jurisdicción para la formación de bachilleres.^[8] La provincia dispuso presupuesto para garantizar la gratuidad de los estudios secundarios a través de becas y hospedaje como pupilos para estudiantes provenientes del interior de la provincia (Schoo 2009).

El informe del inspector de colegios nacionales y escuelas normales, Víctor M. Molina fechado el 17 de julio de 1886 y dirigido al ministro Posse, permite recuperar parte de las funciones de negociación con autoridades provinciales a las que se dedicaba la Inspección. Iniciaba con los datos de matrícula divididos en cantidad de secciones, estado de gabinetes y laboratorios, estado del edificio en el que funcionaban. Luego presentaba los resultados de su gestión con el gobernador de la provincia a solicitud del ministro, para luego proponer la nacionalización del establecimiento:

«Solicité una entrevista en la que hice presente al Sr. Gobernador el propósito que V. E. tenía (sic) de establecer un Colegio Nacional en La Plata sobre la base del existente á cuyo efecto, bastaría que se entregase el edificio de la Es-

[8] El Colegio dictaría el mismo plan de estudios de los colegios nacionales con la correspondiente garantía de titulación para ingresar a la universidad y su incorporación en los términos de la ley de Libertad de Enseñanza.

cuela Normal proyectada para establecer aquel, pues la Ley del Presupuesto vigente, autoriza á V. E. para hacer los gastos del caso.

»Agregué también que en cambio de la Escuela Normal proyectada en La Plata, establecería dos mixtas; una en Mercedes y otra en San Nicolás. Me contestó el Sr. Gobernador, que el Colegio Provincial fué creado por mandato de una Ley de la H. Lejislatura (sic) y que creía (sic) muy difícil que ésta lo cediera á la Nación; que respecto del edificio en construcción, se hacía (sic) por cuenta y orden de la Dirección General de Escuelas de la Provincia, no dependiendo, por lo tanto, del Gobierno el entregarlo; y que por otra parte, el Gobierno de la Provincia había (sic) cedido media manzana de terreno para que sirviera á este objeto.

»Después de haberle observado que la construcción de un nuevo edificio era de lenta realización y que V. E. no la llevaría á (sic) cabo sin la previa nacionalización del Colegio, juzgué oportuno no prolongar nuestra entrevista, mucho mas (sic), habiendo observado que el Sr. Gobernador no manifestó intención de hacer gestión ante las H. H. Cámaras.

»En vista de estos antecedentes, no siendo posible que coexistan ventajosamente dos establecimientos de 2a enseñanza en La Plata, soy de opinión que V. E. debe aplazar este asunto.

»No pienso así respecto de las Escuelas Normales: (...) los resultados que se obtendrían de su creación, se harían sentir bien pronto, mejorando notablemente la enseñanza en general».^[9]

El criterio del inspector fue seguido y entre 1887 y 1888 se inauguraron las primeras cinco Escuelas Normales mixtas en las localidades de Azul, Dolores, San Nicolás, Mercedes y La Plata.^[10] De los informes presentados por aquellos años por sus directores, se destaca la importancia de ministros e inspectores como representantes de la nación y negociadores frente a los poderes locales, al

[9] Respecto de los procesos de nacionalización de instituciones provinciales, Schoo (2009) señala que el proceso de formación del Estado Nacional estuvo signado por conflictos y alianzas entre distintos sectores que habrían dado lugar a un desplazamiento de la centralidad política de la provincia de Buenos Aires, que redundó en la nacionalización de sus instituciones preexistentes y la consecuente concepción acerca de que este tipo de estudios eran un asunto nacional, estableciéndose a partir de la década de 1880 una nueva división de tareas entre ambos niveles de gobierno. *Memoria*, 1887, págs. 654-655.

[10] Sobre estas primeras Normales, véase Rodríguez (2022).

momento de garantizar la donación de terrenos y la instalación de la escuela en edificios adecuados, lo que no siempre se logró rápidamente. Así lo describe el ministro Filemón Posse en la *Memoria* presentada en 1887:

«Las escuelas normales mixtas fundadas este año en las ciudades del Azul y de Mercedes funcionan, la primera, en un edificio que sirvió de Escuela Graduada provincial y que ha sido cedido al Gobierno Nacional por el término de tres años, y la segunda en una casa particular, que costea el Municipio. El Consejo Escolar de la provincia acaba de ceder, por tres años, el edificio que ocupa una escuela primaria, contiguo al que arrienda la Municipalidad, á fin de poder dar algun (sic) ensanche á la Normal, que, en medio año de vida, ha adquirido un desarrollo altamente satisfactorio. La Municipalidad de Mercedes ha cedido tambien (sic) el terreno necesario para construir un edificio especial para la Escuela Normal, y tengo motivos para creer que idéntica cosa hará la Municipalidad del Azul. Por mi parte, estoy dispuesto á emplear todos los recursos de que pueda servirme, á (sic) fin de llevar á cabo la construccion (sic) de los espresados (sic) edificios escolares en ambas ciudades de la provincia de Buenos Aires».^[11]

Con respecto a la Escuela Normal Mixta de San Nicolás, el informe presentado en abril de 1889 por la directora Francisca G. Armstrong expresa que:

«Llegada recien (sic) de Córdoba, me encontré que aun (sic) no se habia (sic) conseguido casa para la Escuela, á (sic) pesar de los esfuerzos hechos por el señor Inspector Eleodoro Suarez, quien consiguió se abriera la matrícula en la sala de la Intendencia Municipal. Conseguimos también que el Consejo de Educación nos prestara una pieza de las que ocupaba la Escuela Graduada de Varones, para poder examinar á los alumnos que quisiesen ingresar al Curso Normal».^[12]

También en orden a plantear las deficiencias edilicias del local que ocupaba la Escuela Normal Mixta de Azul, la directora Trinidad Riobó señala que:

«La gran concurrencia de niños, no solamente del Pueblo en que se halla situada la Escuela, sino de otros diferentes, demanda urgentemente un local

[11] *Memoria*, 1887, pág. LXIX.

[12] *Memoria*, 1890, pág. 576.

mucho más vasto que el que actualmente ocupa. (...) La oportuna visita del Inspector José B. Zubiaur á mediados del 87, ha llevado á V. E. lo que ya por hoy sería superfluo repetirlo».^[13]

En los primeros años de marcha de los colegios nacionales y escuelas normales, rectores y directores tenían vínculo directo con el Ministerio de Justicia, Culto e Instrucción Pública, no solo a través de las *Memorias* que anualmente producían y elevaban a la cartera, sino también por las visitas que los ministros realizaban personalmente y los fuertes vínculos de sociabilidad y políticos compartidos con los funcionarios del gobierno nacional. Es por ello que la figura del inspector de colegios construía su autoridad a partir de una relación no jerárquica con las autoridades de los establecimientos. El inspector debía destacar por su conocimiento pedagógico y por su buena disposición para la negociación con los poderes provinciales.

En la *Memoria* presentada al Congreso Nacional en 1874, el ministro Albarracín expresaba la preocupación que significaba contar solo con un funcionario para inspeccionar la totalidad de establecimientos de enseñanza secundaria y normal en toda la república. Señalaba, refiriéndose a José María Torres, que:

«El Señor inspector, con una dedicación que lo hace acreedor á la estimación pública, está consagrado exclusivamente á promover el mayor desenvolvimiento de los Colegios Nacionales, y demás establecimientos de educación.

»Para que este funcionario pueda dedicarse mas (sic) especialmente á (sic) las funciones que le han sido encomendadas, y no se vea obligado a emprender largos viajes, desatendiendo muchas veces otras necesidades de la instrucción secundaria, es necesario nombrar un Sub-Inspector que practique las visitas á los Colegios que aquel (sic) le encomiende».^[14]

Esta situación se agravó cuando la ley de presupuesto para el año 1877 redujo las partidas para los distintos Ministerios con el objetivo de reducir el gasto público en un contexto de crisis que atravesaba la economía nacional. Una de las partidas que se suprimió fue la destinada a la inspección de colegios.^[15]

[13] *Memoria*, 1890, pág. 592.

[14] *Memoria* 1874, pág. 163.

[15] DH, 1877.

Si bien resultaba claro que un solo inspector no era suficiente para visitar todos los establecimientos del país, no tanto por su cantidad, sino por las distancias que debía recorrer en sus giras y las condiciones de infraestructura de fines del siglo XIX, la falencia no se hacía tan imperiosa en el caso de la provincia de Buenos Aires, ya que el único Colegio dependiente del inspector Torres era el Colegio Nacional de Buenos Aires, ubicado en la ciudad sede del gobierno nacional.^[16] Sin embargo, había que agregar la inspección de los Colegios particulares incorporados a la enseñanza oficial, con la sanción de la llamada ley de Libertad de Enseñanza en 1878, que establecía las condiciones que debía cumplir un establecimiento para acceder a la categoría de incorporado.^[17]

Hasta 1883 son sostenidos los reclamos en los mensajes anuales al Congreso de los ministros Lastra y Wilde para la restitución del presupuesto de la inspección. Y si bien el cargo no estaba presente en el presupuesto, desde el Ministerio se designó en 1881 nuevamente a Torres, quien en ese momento se desempeñaba como director de la Escuela Normal de Paraná, para que realizara visitas en calidad de inspector. En 1884 se incorporó nuevamente el cargo de «inspector de Colegios» en el presupuesto y apareció la figura del «ayudante de inspector» que, en el presupuesto de 1885

[16] El trabajo de visitar los establecimientos continuó, no obstante, a través de funcionarios del Ministerio, rectores y directores de reconocida trayectoria, quienes, designados «en comisión», realizaban visitas de inspección durante un plazo de tiempo y con un objetivo determinado. Esta práctica señalada por Schoo (2014) estuvo presente durante todo el período.

[17] La ley n.º 934 de Libertad de Enseñanza estableció la posibilidad de que estudiantes de colegios particulares rindiesen examen en colegios nacionales para poder acreditar el trayecto de estudios realizado y, en caso de finalizar los estudios, obtener el título de bachilleres e ingresar a la universidad. La misma ley establecía las condiciones que debía cumplir un establecimiento para acceder a la categoría de «incorporado». Hacia 1886, el decreto reglamentario de la ley enumeró los requerimientos y formato de la solicitud que debían elevar al Ministerio los colegios particulares y designó al inspector de colegios nacionales como el funcionario encargado de «inspeccionar el Colegio recurrente y (...) verificar si son exactos los datos que suministre respecto a su estado» (Alcorta 1886, pág. 607) así como el responsable de informar al Ministerio si efectivamente se trataba de un establecimiento en condiciones de acogerse a la ley. En 1897 se aprobó un decreto que establecía el mismo régimen para las normales particulares.

pasó a denominarse «subinspector». En 1887 se sumó un cargo más de subinspector y la estructura de la oficina se completó con un secretario, un escribiente, un encargado de la reparación de gabinetes de física y química de los colegios y una ordenanza.

A fin de subsanar la escasez de personal para realizar las visitas por todo el territorio nacional, la Inspección designaba comisionados para cumplir con visitas en los colegios nacionales y escuelas normales. Una de esas comisiones fue la que llevó al por entonces rector del Colegio Nacional de La Plata, a protagonizar un conflicto serio con directores de Escuelas Normales en la provincia de Buenos Aires, que ilustraba lo compleja que podía ser la relación entre autoridades de los establecimientos del nivel y la dificultad al momento de cumplir con estas misiones.

El informe de 1891 del ministro Balestra señalaba, con motivo de la revisión de los exámenes correspondientes al ciclo escolar de ese año, que por primera vez se había realizado una inspección simultánea por todo el territorio nacional para verificar las condiciones de los establecimientos, los métodos de enseñanza y los resultados alcanzados a fin de que llenaran los objetivos para los cuales en estado nacional los había creado y procurado su financiamiento. A tal efecto Balestra señalaba el armado de «un Cuerpo de Comisionados Especiales, sirviéndose para ello de los empleados idóneos de que disponía la Inspección y de otras personas que, sin formar parte de la mencionada Oficina, reunían las condiciones requeridas para ejecutar satisfactoriamente la tarea».^[18] El comisionado para la visita a las Escuelas Normales de la provincia de Buenos Aires fue el rector del Colegio Nacional de La Plata, Mariano J. Paunero, que al finalizar su tarea en las escuelas normales produjo un informe lapidario:

«He empleado diez y ocho días en el cumplimiento de mi cometido, presenciando la mayor parte de los exámenes rendidos y deteniéndome en cada establecimiento el tiempo que he creído necesario, para darme cuenta aproximada del estado de instrucción de los alumnos y de la competencia y métodos empleados por los profesores. (...) dichos establecimientos, tales cuales funcionan actualmente, no llenan el objeto que se propuso el Estado al mantenerlos, y que se impone la necesidad de tomar medidas radicales

[18] *Memoria*, 1892, pág. LXVI.

que modifiquen su marcha actual. El principal defecto lo encuentro en la falta de preparación del personal docente, incapacidad que en algunos casos llega á (sic) lo increíble. (...) El remedio estaría en reconcentrar las cinco Escuelas [Normales] en una sola, llevando allí los buenos profesores, muy contados, que hay en las cinco que funcionan actualmente».^[19]

Tras esta descripción general, Paunero detallaba las, desde su óptica, pocas virtudes y grandes falencias observadas en los cinco establecimientos, que lo llevaban a proponer la medida de fundirlos en uno solo. En el informe mencionaba la mala preparación de los alumnos al rendir los exámenes, el escaso compromiso de profesores y directores en relación a la enseñanza de ciertas asignaturas como Matemática, Historia y Geografía, la exagerada calificación asignada a los estudiantes en las mesas y la falta de una matrícula realmente preparada para dar continuidad a las secciones superiores del magisterio en las distintas escuelas. Este informe no solo fue elevado al ministro sino que también, como era costumbre, se publicó en diarios de las distintas localidades. En este sentido, las afirmaciones de Paunero cobraron una relevancia que trascendía lo meramente burocrático y ponía en discusión la preparación y condición profesional de las autoridades y docentes frente a la comunidad toda.

La reacción de los directores no se hizo esperar y cada uno de ellos presentó su descargo ante el Ministerio en el informe para incorporar a la *Memoria* que se publicaría en 1892. El director de la Escuela Normal Mixta de Dolores, Victoriano Montes, fue, de los cinco directivos, quien refutó las observaciones de Paunero con más vehemencia y detalle. En primer lugar, puso en discusión la extensión de la visita del inspector, quien, en palabras de Montes «llegó a esta ciudad el 17 de diciembre por la mañana y dio por terminada su visita el día 18 del mismo, por la tarde», denunciaba que no asistió a un buen número de exámenes sobre los que emitía criterio y que, en algunos casos, en los que sí asistió a las mesas, no realizó ninguna observación. Montes acusaba asimismo al funcionario, en vista del informe producido, de desconocer el reglamento y plan de estudios de las escuelas normales, de medir con vara diferente situaciones similares en las diferentes escuelas que visitó

[19] *Memoria*, 1892, págs. 296-297.

y de pronunciarse respecto a la valoración de director y profesores sobre distintos aspectos de la enseñanza y las distintas disciplinas sin haber mantenido conversaciones con ellos al respecto. Acerca de los pedidos de remoción de algunos profesores por parte de Paunero, Montes dejó constancia de la actitud del ministro, quien, «dando una prueba de alta imparcialidad, ha confirmado en sus puestos (...) á (sic) todos esos modestos y abnegados servidores de la Nación».^[20] Para finalizar con este incidente, un aspecto que destacaremos en virtud del tema que aquí se desarrolla, y es cómo Montes mencionaba a los inspectores dependientes de la Dirección General de Escuelas de la provincia de Buenos Aires, como funcionarios que avalaban el buen andar de la escuela: «Los inspectores de escuelas de la provincia, tan modestos como ilustrados, han visitado detenidamente este establecimiento y emitido sobre él, por la prensa y en documentos oficiales, los más favorables conceptos. La Dirección de Escuelas de la provincia ha utilizado con preferencia los servicios profesionales de los maestros graduados en este instituto».^[21]

Antes del envío del informe de Montes en febrero de 1892, el inspector general Santiago Fitz Simon, en calidad de comisionado del Ministerio, produjo en informe con fecha 31 de diciembre de 1891, en el que retomó buena parte de los conceptos de Paunero en lo que hacía a la enseñanza normal. Allí se pronunció a favor del cierre de una media docena de Escuelas Normales mixtas (cinco estaban en la provincia de Buenos Aires y tres en Córdoba) y otras tantas Normales de varones.^[22] En enero de 1892, Fitz-Simon asumió como inspector general de enseñanza. A Victoriano Montes tampoco le fue mal: años más tarde, en 1897, cuando se desempeñaba como director de la Escuela Normal de Profesores de la Capital, fue incorporado al cuerpo de inspectores, donde se desempeñó hasta 1901, año en que se jubiló.

Más allá de los comisionados y figuras transitorias designadas por la Inspección, fueron seis las personas que ocuparon cargos durante el período, cuatro (4) como inspectores generales (cargo

[20] *Memoria*, 1892, pág. 967.

[21] *Memoria*, 1892, pág. 993.

[22] *Memoria*, 1892, pág. 342.

que al inicio se denominaba inspector de colegios) y dos (2) como subinspectores. Sin duda, la figura que mayor gravitación e importancia tuvo en el período fue el primer inspector de Colegios José María Torres quien, más allá de la intermitencia del cargo en lo que hacía a su designación y salario, estuvo presente desde la creación de la inspección en 1865 hasta octubre de 1883 y fue referencia para rectores y directores de colegios nacionales y escuelas normales.

El universo de establecimientos bajo la mirada del organismo que para ese momento se denominaba Inspección de Colegios Nacionales y Escuelas Normales, representaba hacia el año 1890, una matrícula de 3.017 alumnos distribuidos en 16 colegios nacionales, 1.423 estudiantes de 34 Escuelas Normales que asistían al curso normal.^[23] A estos se sumaron, en las provincias de Cuyo, las escuelas de minas y la Escuela de Comercio de la Capital, de reciente creación. De estos totales, un colegio nacional y cinco escuelas normales se ubicaban en territorio bonaerense.

8.2 La conformación de la Inspección General de Enseñanza: instalación de las tres ramas de enseñanza media en la provincia (1892-1911)

En el informe presentado al ministro Balestra en 1892 por el flamante inspector general de enseñanza secundaria y normal, Santiago Fitz Simon, el funcionario expresaba que:

«Durante los últimos quince años, la acción de la Inspección ha estado encerrada en un círculo estrecho, y, no obstante la competencia y contracción de los señores Groussac, Molina, Zubiaur, García y Suárez, la falta de una reglamentación apropiada y de atribuciones bien definidas se hacía sentir notablemente. En la administración de Sarmiento, D. José María Torres, como Inspector de educación secundaria, tuvo facultades casi ilimitadas, y este distinguido educacionista hizo siempre buen uso de ellas, como lo atestiguan los resultados de su trabajo».^[24]

Este vacío se subsanó en 1892 con la sanción de un primer reglamento a partir del cual la Inspección General de Enseñanza contará

[23] *Memoria*, 1892.

[24] *Memoria*, 1892, págs. 5-6.

con definiciones respecto a sus atribuciones, funciones y responsabilidades de sus agentes, así como las condiciones de acceso a los cargos. De acuerdo con este, el inspector general, autoridad máxima, era el responsable, entre otras tareas, de la confección de informes que mantuvieran al ministro al tanto del estado de la enseñanza media, de la vigilancia y cumplimiento de la normativa y la disciplina escolar, y del análisis de los candidatos propuestos para acceder a las cátedras de los establecimientos. Los inspectores visitantes debían proceder de acuerdo a las instrucciones dadas por el inspector general, trasladarse a los establecimientos indicados y producir informes detallados sobre las condiciones de los establecimientos en lo que se refería al régimen disciplinario, la enseñanza, el desempeño de los deberes del personal docente y administrativo en las escuelas y el estado de los edificios y mobiliario.^[25]

Las palabras con las Fitz-Simon iniciaba el informe de su gestión en 1892 permiten recuperar las principales ideas de lo que para él significaba ser inspector:

«Prometí á (sic) V. E. que mi larga experiencia profesional y mi decidida buena voluntad, serían puestas sin reserva al servicio del cargo, y que la más estricta imparcialidad presidiría todos mis actos. El cargo de inspector no es, en manera alguna, una canongía, y los que no tienen un conocimiento exacto de las funciones á él inherentes, no pueden formarse un concepto adecuado de la gran cantidad de trabajo que encierra, sin hablar de las muchas molestias que resultan aparejadas al cumplimiento del deber. Obedecer y cumplir con rectitud la ley, en presencia de preocupaciones y corruptelas,

[25] Con respecto a las condiciones de designación, se establecía que el inspector general sería nombrado por el Poder Ejecutivo a propuesta de la Dirección General de Enseñanza Secundaria y Normal (oficina proyectada, pero que no se hará realidad hasta 20 años más tarde). El candidato debía acreditar diez años de servicio en la dirección de un establecimiento de enseñanza secundaria o cinco como visitador. En el caso de este último, se requería para su designación tener desempeño como director de establecimientos de enseñanza secundaria o normal, o profesor durante cinco años con foja de servicio intachable. Existía la posibilidad también de nombrar un candidato que no cumpliera con estos requerimientos, en cuyo caso la designación se justificaba «en mérito de servicios especiales presentados a la instrucción pública de la república y de preparación notoria sobre materias de educación». *Memoria*, 1892.

muchas de ellas arraigadas, no es de ningún modo una tarea agradable; pero la seguridad de que los esfuerzos de un funcionario que pretende proteger los intereses públicos de que está encargado, son apreciados por la opinión y apoyados por su superior, es recompensa suficiente para alentar el trabajo bien intencionado».^[26]

El año 1903 fue clave para la Inspección. En enero, tras un cambio en las condiciones de acceso a las cátedras del nivel, se reorganizó su organigrama y funciones por medio de un nuevo decreto.^[27] Se estableció la necesidad de conformar un cuerpo de inspectores titulados de todas las especialidades disciplinarias de la enseñanza media (anatomía, filosofía y letras, instrucción nacional, ciencias físico químicas, ciencias naturales, matemáticas, historia y geografía, y dos profesores normales). Estos nombramientos se realizarían mediante concurso de méritos y a partir de los antecedentes de los postulantes se organizaban ternas y la última palabra la tenía el ministro. Como requisito indispensable para ser candidato se debía haber prestado sus servicios en la enseñanza secundaria, normal o superior, en el desempeño de cátedras oficiales por un período mayor de dos años, dando prioridad a quienes poseyeran título especial de Profesor de Enseñanza Secundaria o (sic) de Profesor Normal Superior, expedido por el Ministerio de Instrucción Pública. El artículo 12 señalaba que quienes hubieran desempeñado el cargo de inspector por lo menos durante dos años (la duración en el cargo era de tres) a entera satisfacción del Ministerio, «será título de preferencia para optar al nombramiento de Rector ó (sic) director de Colegios Nacionales ó de Escuelas Normales» cuando se produjeran vacantes. Esta medida fue muy criticada por Pablo A. Pizzurno quien meses más tarde, como producto de estas reformas tanto a la inspección como a la organización de la enseñanza media,

[26] *Memoria*, 1892, pág. 6.

[27] Ministerio de Justicia e Instrucción Pública. «Decreto reorganizando la Inspección General de Enseñanza Secundaria y Normal». En *Boletín Oficial de la República Argentina*, año XI, n.º 2.806. pág. 10601, 1903. Ministerio de Justicia e Instrucción Pública. *Antecedentes sobre enseñanza secundaria y normal en la República Argentina: presentados al H. Congreso de la Nación en noviembre de 1903 y con cuyo estudio previo se han dictado los decretos de Enero 17 y 28 de este mismo año, reorganizando la instrucción secundaria y normal*. Buenos Aires: Taller Tipográfico de la Penitenciaría Nacional, 1903^a.

renunció al cargo de inspector general que ocupaba desde el 13 de septiembre de 1900.^[28] Señaló:

«En adelante, los inspectores serán “sabios” oficiales, que irán a dar conferencias modelo a profesores a menudo más aptos que ellos, sin embargo, y con más largos y mejores servicios a la enseñanza. Y con todo, el decreto no les confiere atribuciones, ni autoridades especiales; por el contrario, les quita las que tenían, puesto que los declara inferiores jerárquicos de los rectores y directores a quienes, no obstante, van a fiscalizar y en cuyo reemplazo pueden ser nombrados como un ascenso después de servir por más de dos años en el cargo de inspector a entera satisfacción del Ministerio (art. 12)» (Pizzurno 2013, pág. 150).

En 1906 el gobierno nacional dispuso la creación del Consejo de Enseñanza Secundaria, Normal y Especial, con el objetivo de «imprimir fijeza [a la enseñanza media] y [que] asegure mejor sus beneficios».^[29] La necesidad de tal organismo se justificaba por el crecimiento en número de establecimientos y matrícula, así como en su complejidad. La organización del Consejo le otorgó funciones de producción curricular, regulación de puestos docentes y de la jornada escolar.

En lo que respecta a la acción de la inspección en la provincia de Buenos Aires durante este tiempo, aplacados los ánimos con las autoridades de las cinco Escuelas Normales de la provincia tras el informe de Paunero, y confirmada la continuidad de cada una de ellas, y luego del traspaso del Colegio Nacional de La Plata a la órbita de la nacionalizada Universidad de La Plata, el Estado nacional retomó el ritmo de fundaciones.

Para ese entonces, la provincia había consolidado un panorama político que, desde 1893 con la caída del gobernador Costa, era inestable. La gobernación de Ugarte entre 1902 y 1906 dio un fuerte impulso al centralismo bonaerense, con apoyo del presidente Roca. La provincia retomó rasgos políticos y de gestión similares a los de la década de 1880, con un fuerte vínculo entre el partido de gobierno y la burocracia estatal y un fuerte impulso de las obras

[28] Pizzurno se desempeñaba en la Inspección desde el 31 de enero de 1898, en el que ingresó con la designación de visitador. Fue la última designación en la que el inspector era nombrado en esos términos.

[29] MJeIP, 1906, pág. 492.

públicas. Este modelo se mantuvo hasta 1912, año en el que la Ley Sáenz Peña complicaría la hegemonía del Partido Conservador (Hora 2013).

En 1906 se instalaron colegios nacionales en las ciudades de Dolores, Bahía Blanca, Mercedes y San Nicolás y posteriormente escuelas normales mixtas en Pergamino, Chivilcoy, 25 de Mayo, Bahía Blanca, San Pedro, Pehuajó, Lincoln, Tandil y Olavarría.^[30] A estas fundaciones se agregaron la Escuela de Comercio de Bahía Blanca (1903), la Escuela Industrial y de Artes y Oficios en Chivilcoy (1910) y, un año más tarde, la Escuela Industrial de la Nación, la Escuela Superior de Comercio y la Escuela Profesional de Mujeres en la ciudad de La Plata.

Durante los primeros años de funcionamiento de estas nuevas instituciones y tal como había ocurrido en la década de 1880 con las escuelas normales, una de las principales acciones de la inspección giró en torno a obtener los edificios o terrenos. Las menciones de los inspectores que hacían las autoridades de colegios nacionales y escuelas normales en sus informes referían, en casi todos los casos, a gestiones relativas a la cuestión edilicia. Por citar algunos ejemplos, en 1911, el rector Emilio B. Iglesias del Colegio Nacional de Mercedes expresaba que «hace pocos meses que el Colegio alquila una casa contigua al edificio que ocupa, debido al esfuerzo común de la Dirección e Inspector General, señor Valentín Berrondo, quien no omite esfuerzos en pro de la enseñanza».^[31]

En 1909, el mismo reclamo sobre la posibilidad de que la nación costeara el edificio para el Colegio, dado que alquilaban uno y la propietaria se negaba a realizar las refacciones necesarias para acondicionarlo, era incorporado a la *Memoria* por el rector del Colegio Nacional de Dolores.^[32] Sobre el potencial del establecimiento

[30] El Colegio Nacional que tuvo los primeros bachilleres egresados de la provincia fue el de Mercedes. Este acontecimiento es destacado por su rector interino, Antonio E. Díaz, en la *Memoria* elevada al ministro Naón en 1908. En la misma presentación, además de repasar datos de matrícula, biblioteca, actos realizados, entre otras cuestiones, reclamaba la necesidad de hacer llegar al colegio los gabinetes y laboratorios requeridos para el dictado de las materias de las Ciencias Exactas del programa de estudios. *Memoria*, 1908.

[31] *Memoria*, 1911, pág. 234.

[32] *Memoria*, 1910 pág. 140.

como centro para la formación de jóvenes de la región, el mismo rector Melgar mencionaba en la *Memoria* de 1911 que el Colegio:

«(...) está llamado á (sic) tener en un futuro no muy lejano una inscripción considerable, cuando en la población haya más comodidades para dar alojamiento á (sic) los alumnos de la campaña de esta vasta zona de la provincia. (...) son numerosos los alumnos que no concurren á (sic) este Colegio por esta circunstancia, y se ven obligados á (sic) ir a' (sic) Buenos Aires y La Plata, ingresando la mayor parte en los colegios particulares, por la garantía de la pensión, cosa que aquí es difícil obtener en buenas condiciones. Se hace necesario el establecimiento de un internado. (...) Y para dar una idea de la vasta zona que comprende este Colegio, citaré las importantes localidades cercanas a Dolores y con fáciles vías de acceso (...): Castelli, Guido, Pila, Rauch, Maipú, Coronel Vidal, Mar del Plata, General Lavalle, Tuyú, Ayacucho, Balcarce, Tandil, Necochea y Juárez. Todos estos distritos constituyen regiones ganaderas y agrícolas de gran importancia».^[33]

Las escasas alusiones a los agentes de la inspección durante el período que aparecían los informes de colegios nacionales y escuelas normales, tenía que ver con reclamos edilicios, ya fuese por falta de local adecuado, por reformas o construcciones pendientes en terrenos cedidos por los municipios. Además, la figura del inspector era evocada al momento de enumerar reclamos por falta de mobiliario, gabinetes, o materiales tales como mapas y libros de texto, convirtiéndose en testigos y avales de la palabra de los directores frente al inspector general o el ministro.

8.3 Ampliación de la estructura de la Inspección: la burocracia nacional bajo sospecha (1912-1921)

Entre 1911 y 1916, realizando una interpretación particular de la ley 1.420, el Consejo Nacional de Educación tomó para sí el gobierno de las escuelas normales. En diciembre de ese año, sobre la base de la Inspección General de Enseñanza, se creó la Dirección General de Enseñanza Secundaria.^[34] En el decreto de creación se

[33] *Memoria*, 1911, págs. 328-329.

[34] Así lo justificó el decreto en su único considerando «Considerando que la Inspección General de Enseñanza, en su organización actual, no llena cumplidamente los fines de oficina técnica del Ministerio para el gobierno

definieron el organigrama, las condiciones de acceso a los diferentes cargos, y atribuciones y deberes del organismo. Y por medio de otro decreto se reorganizó el personal de la Inspección General dentro de la recién creada Dirección.^[35] El nuevo organismo tenía como atribuciones y deberes aquellas cuestiones de índole curricular, normativa y presupuestaria que ya se encontraban en el Consejo, a lo que se agregaban las funciones de inspección, de carácter disciplinario y de contralor administrativo. Además, este cambio supuso incorporar a la Inspección General las funciones de producción curricular y normativa que antes estaban en manos del Consejo de 1906 (ya que la Dirección General asumió estas funciones).

De aquí y hasta 1921, la nación fundó colegios nacionales en Azul (1912), Chivilcoy y Pilar (1914), Bragado (1916), Junín (1917), San Isidro (1917), Mar del Plata (1919) y Necochea (1921). La expansión de las escuelas normales mixtas se dio en las localidades de Lomas de Zamora, Quilmes y San Fernando (1912), Avellaneda, Las Flores y Campana (1917) Luján y Chascomús, esta última Escuela Normal de Preceptores (1918). En lo atinente a la enseñanza especial, se fundó la Escuela de Artes y Oficios de Dolores (1921).

Casi todo el período estuvo signado por las políticas de ascenso de los sectores medios del radicalismo que, tras el triunfo de Yrigoyen en la Nación y luego de la intervención federal a la provincia en abril de 1917 a cargo de José Luis Cantilo, el radicalismo se instaló como la fuerza política de preferencia de la población bonaerense, perdiendo poder político el Partido Conservador. Se trató de un movimiento impulsado desde «arriba», en tanto la intervención significó el desplazamiento de funcionarios y empleados públicos

de la instrucción secundaria y el despacho de los asuntos que la conciernen, y que es conveniente reorganizarla para dar mayor amplitud y eficacia a sus servicios; máxime si se tiene en cuenta que las escuelas normales, sobre las cuales extendía también su autoridad, han salido de la dependencia inmediata del Ministerio para pasar a la del Consejo Nacional de Educación». *Memoria*, 1911, pág. 1213.

[35] *Memoria*, 1912. En 1912 se implementó el nuevo plan de estudios diseñado por el ministro Garro para los colegios nacionales, estructura curricular que tendrá vigencia (a pesar del intento de la reforma Saavedra Lamas en 1916 que creó las escuelas intermedias sin lograr sostenerse) hasta 1941, con la sanción del Plan Rothe (Iglesias 2018).

opositores a Yrigoyen de la burocracia provincial y su reemplazo por figuras afines al gobierno radical.

A la par que creció el número de establecimientos nacionales en la provincia surgió de algunos informes de sus autoridades la preocupación por la frecuencia de las visitas de los inspectores, así como por el lugar que les cabía respecto de la buena dirección de los establecimientos. Recuperamos aquí las menciones al respecto del rector del Colegio Nacional de Dolores. En su *Memoria* de 1912, Melgar mencionaba que el inspector Manuel Gálvez (h.), realizó una visita de una semana al Colegio, días durante los cuales «pudo darse cuenta exacta de la preparación de los alumnos y profesores, pues hizo acto de presencia á (sic) cada una de las clases señaladas en el horario semanal».^[36] Destacaba:

«la saludable influencia moral que recibía el instituto y su personal directivo y docente, cuando se hacía una inspección prolija y detenida, no con el ánimo de encontrar todo lo malo ó todo lo bueno, sino con el fin de averiguar el funcionamiento regular de un establecimiento, haciendo notar sus bondades y señalando sus deficiencias para que se corrijan, dando instrucciones al personal y haciendo conocer los métodos y procedimientos modernos para tal ó cual enseñanza. La inspección debe ejercer una función técnica elevada, y no ha de convertirse siempre en oficina de contralor ó de censura, pues estimular al personal y elevar sus conocimientos es una misión patriótica y provechosa para el bien de la enseñanza del país».^[37]

Al año siguiente, Melgar dejaba constancia de que en 1912 el Colegio no recibió la visita de ningún inspector, no obstante su marcha fue regular.^[38] Una nueva visita de la inspección se menciona en la *Memoria* del Colegio Nacional de Dolores del año 1916. Aquí Melgar convierte al inspector en testigo del panorama desalentador que describe en lo que respecta a las condiciones del edificio escolar, equiparándolo con «un simple galpón en ruina»:

[36] *Memoria*, 1911, pág. 120.

[37] *Memoria*, 1911 pág. 121.

[38] Más allá de esta ausencia, la autoridad nacional se hizo presente a través de la nota de felicitación que el director general de enseñanza, Manuel B. Bahía, le envió al rector Melgar en ocasión de las conferencias de extensión secundaria realizadas en el establecimiento. *Memoria*, 1912, pág. 161.

«la inspección ha podido comprobar las deficiencias del local y hasta ha informado al respecto, pero parece que el dueño de la actual casa ha dispuesto de influencias superiores a toda razón, que han pasado en el ánimo de los ministerios anteriores. Es menester desoir esas influencias interesadas para dar a este instituto un local apropiado que responda a sus necesidades actuales, pues no sólo por más comodidad debemos mudarnos a otro local que se ha ofrecido, sino por cuestiones de higiene, pues este caserón vetusto y semiderruido es casi inhabitable. (...) se ha formado un expediente voluminoso sobre un asunto nimio, y se me informa extraoficialmente que el dueño de la actual casa no sólo ha impedido que se despache el expediente hasta ahora, sino también que ofrece en venta su casa por una suma superior cinco veces a su precio efectivo. Si este hecho es cierto (...) convendría que el Ministro estuviera advertido pues este pueblo donó por suscripción una manzana para que en ella se construya el edificio del colegio, cuyos planos están confeccionados y no habría ventaja alguna en comprar una casa vetusta cuyas condiciones para el funcionamiento del instituto son pésimas».^[39]

Reclamos por edificios adecuados también se hacen oír a desde la rectoría del Colegio Nacional de Bahía Blanca, que todos los años además pedía por la cobertura de las cátedras necesarias para dictar todo el plan de estudios, los instrumentos y materiales para el desarrollo de las clases en sus distintas disciplinas, y el edificio, para lo que proponía que el Ministerio construyese uno en terrenos nacionales disponibles en la ciudad. En la *Memoria* de 1914, el rector detallaba los mismos reclamos de años anteriores, en términos cada vez más fuertes:

«He consignado una vez más: todavía no se ha dotado al colegio de Bahía Blanca del mobiliario, libros y útiles con que debió fundarse. (...) En los últimos años se han recibido dotaciones parciales para gabinetes y laboratorios, incompletas todavía. Faltan muchas ilustraciones geográficas, históricas, biológicas, industriales (...) la falta de estos elementos no se puede suplir en forma alguna, dadas las exigencias de planes de estudio y programas. El año transcurrido de 1914, me he trasladado en diversas ocasiones a la Capital en gestión personal a estos respectos, habiéndome sido imposible remover los obstáculos de siempre, para el logro del propósito perseguido. Sobre esto ocurre algo muy curioso en la administración. Un Colegio Nacional en que

[39] *Memoria*, 1916, pág. 138.

anualmente se gastan cien mil pesos, y que en ocho o diez años consume un millón de pesos, golpea las puertas a la superioridad todos los años para que se le coloque en condiciones de realizar su misión; ¡Y no puede conseguirlo!

»El año anterior, el doctor Tomás R. Cullen y el señor Ernesto Nelson, ministro de instrucción pública e inspector general de enseñanza respectivamente, estuvieron interesados en satisfacer esta sentida necesidad del colegio de mi dirección, pero los obstáculos oficinescos fueron óbice insalvable, y después de perder lamentablemente semanas y semanas, no fue posible obtener nada. (...) Pero, como dejo dicho, no son las autoridades superiores responsables de tan grave daño, son ciertos colaboradores subalternos que constituirán siempre una rémora para el progreso de los establecimientos de enseñanza».^[40]

Finalizaba el rector su *Memoria* con un apartado titulado:

«¿Por qué los colegios nacionales no marchan mejor? Uno de los obstáculos que mencionaba era el régimen centralista que hoy gobernaba a los colegios, hasta en los menores detalles de su vida interna. Y lo peor del caso es que a este gobierno no lo puede ejercitar ni el ministro ni el señor inspector general: es el criterio antojadizo, arbitrario y a veces parcial, de algún colaborador subalterno y oficioso, el que prima en un sinnúmero de casos; la falta de organización circunspecta en la Inspección, en que todo régimen serio ha estado subvertido; a tal punto, que esto se conoce en todo colegio o escuela donde, la presencia de un inspector despierta invariablemente recelos o desconfianza, que resultan desgraciadamente fundados: algún motivo baladí o mezquino dio margen a la vista. Hace mucho tiempo que no se realizan inspecciones con el sano propósito de corregir deficiencias y mejor atender las vitales y orgánicas necesidades de un colegio».^[41]

La *Memoria* de 1914 del aquí ya conocido rector Iglesias del Colegio Nacional de Mercedes observaba, además de la falta de construcción del edificio prometido hace años, que con su construcción se cumplirían «los fines que se tuvieron en cuenta al crear este colegio y se da estabilidad a este Instituto que cuenta con una población numerosa y presta importantes servicios a toda la zona del oeste de la provincia de Buenos Aires».^[42] Y luego de describir

[40] *Memoria*, 1914, págs. 131-132.

[41] *Memoria*, 1914, págs. 134-135.

[42] *Memoria*, 1914, pág. 174.

el estado del Colegio, la enseñanza, el mobiliario, la biblioteca, y el material disponible como aquel que es necesario proveer para el establecimiento, señalaba que «estos datos tengo que determinarlos en esta *Memoria* porque los señores inspectores no concurren a este Colegio a pesar de que nos encontramos a pocas horas de la Capital Federal. La presencia de inspectores estimula y con sus consejos y reproches mejoran los métodos de enseñanza y favorecen la buena marcha de este Colegio, contribuyendo con el informe a demostrar las necesidades de que adolece».^[43]

En la *Memoria* de 1917 del Colegio Nacional de Azul, su rector dedicó un apartado a la visita del inspector señor doctor Ramón G. Loyarte, el día 21 de junio de 1917 quien:

«como especialista y profesor de matemáticas y física en la Universidad de La Plata, dedicó especial atención a la enseñanza de dichas asignaturas. Visitó algunas clases y dejó algunas instrucciones escritas que obran copiadas en el libro destinado al efecto, habiendo el que suscribe observado al doctor Loyarte en el momento de reunir a los profesores de matemáticas que todas las indicaciones relativas a los métodos, procedimiento y ejercitación prácticas que aconsejaba, se practicaban con celo y perseverancia por todos los profesores desde la fundación del colegio, no solo en las asignaturas de su especialidad, sino en todas las demás».^[44]

En la *Memoria* de 1919, el ministro Salinas detalló las actividades a las que se dedicó la Inspección General de Enseñanza. Expresaba que:

«ha llenado las tareas que le están asignadas por la práctica oficial, pues como es sabido sus funciones no han sido regladas por ninguna ley ni decreto especial, salvo el de su creación, que sólo en parte es determinante de las funciones que debería abarcar, dentro del carácter esencialmente técnico de sus atribuciones y deberes (...). Quizá por la apuntada circunstancia, quizá por la singular naturaleza de los trabajos que durante los últimos años han pesado sobre este organismo, el hecho real es que la Inspección ha tenido más tarea de sumariante que técnica, sin que esto importe autorizar la presunción de que sus resortes se hayan anquilosado para las funciones de tal carácter!».^[45]

[43] *Memoria*, 1914, págs. 175-176.

[44] *Memoria*, 1917, págs. 97-98.

[45] *Memoria*, 1919, pág. 338.

Sin pretensión de trasladar las opiniones de los rectores antes mencionados al resto de sus colegas, pero con la importancia que les daba el hecho de ser unas de las escasísimas referencias directas que aparecían en las *Memorias* respecto a la labor de los inspectores, resulta interesante indicar cómo el inspector era objeto de recelo, tanto en lo que hacía a su autoridad pedagógica como jerárquica y responsable de la cadena de decisiones sobre el gobierno escolar y la provisión de recursos. Quizás para estos rectores, la inspección sí se encontraba anquilosada en algunas de sus funciones.

8.4 Conclusiones

Las iniciativas nacionales en pos de organizar la enseñanza secundaria, normal y especial en la nación implicaron el diálogo y la confrontación con diversos agentes estatales, fuerzas políticas y niveles de gobierno en distintas jurisdicciones. Y es aquí donde la Inspección General de Enseñanza jugó un rol protagónico como burocracia nacional en el territorio de las provincias. Se conformó en un proceso atado a los avances y retrocesos del nivel y, en casi todos los momentos, sindicado por los actores de la época como deficitario respecto del crecimiento de los establecimientos y la matrícula.

Durante el período analizado la Inspección organizó la oferta de escuelas para la formación de bachilleres, maestros y trabajadores de las industrias y el agro, de acuerdo a la normativa producida, en gran parte, por los funcionarios de la Inspección. Esto significó, para el caso de la provincia de Buenos Aires, contar al inicio con un colegio nacional y dos escuelas normales, perdidos tras la nacionalización de la ciudad de Buenos Aires en 1880. Tras la nacionalización del Colegio Provincial de La Plata, la nación priorizó en cantidad la fundación de escuelas normales en cabeceras de importantes municipios para retomar, a partir de 1905, las fundaciones de colegios nacionales, y en menor medida, industriales y comerciales hasta el final de este período de estudio. Si bien con posterioridad a ese año y del proceso de modernización del aparato productivo bonaerense, es acompañado desde la nación con la fundación de instituciones de formación para el trabajo, en

términos de matrícula, la formación secundaria y normal superó a la formación en oficios.

Las funciones de los inspectores durante el período aquí abordado fueron numerosas como se puede observar en los diferentes reglamentos que organizan las atribuciones de este sector de la burocracia educativa. Los informes de los directores de establecimientos instalados en la provincia destacaban la actividad del inspector, sobre todo, como contralor del funcionamiento institucional y de la gestión de los recursos. Ello implicó para los inspectores asumir las funciones de representante de la nación frente a las autoridades gubernamentales locales al momento de gestionar terrenos o edificios para la instalación de las instituciones y, una vez que comenzaban a funcionar, ser, ante los ojos de las autoridades escolares, responsables de regular y diligenciar sus demandas de recursos ante el Ministerio.

Al mismo tiempo, las autoridades escolares se apoyaron en ellos al momento de sostener sus solicitudes ante el gobierno central, pero también, en la medida en que parecía no sostener su presencia en el territorio, el inspector se convertía en eje de sospechas, ya sea por presunta desidia en el cumplimiento de su función, falta de capacidad o directamente se lo acusaba de confabular contra la ejecución y resolución de demandas en el marco de rencillas políticas.

La otra oportunidad en que la labor de la inspección aparece mencionada con mayor frecuencia, sobre todo en el período que va de 1912 a 1921, se relaciona paradójicamente, con su falta de presencia en el territorio bonaerense, con el reclamo correspondiente de las autoridades educativas ante el ministro.

En definitiva, la Inspección General de Enseñanza encontró en sus interlocutores bonaerenses fuertes demandas por recursos y si bien era el organismo responsable de la conducción pedagógica del nivel medio, los informes presentados por las autoridades escolares no mencionaban tantas intervenciones en esa materia durante el período en estudio. No se trata de afirmar que esa regulación no ocurriese, ya que muchas consultas y ajustes en lo referido a las clases y las evaluaciones eran mencionadas en los informes. Se trata más bien de afirmar que, durante las décadas analizadas, la figura del inspector era responsable ante las autoridades escolares

sobre todo, de hacer cada vez menor la distancia, en algunos casos bastante amplia, entre aquella Escuela que la nación creó en un decreto y su materialidad en la provincia. Más allá de los acuerdos entre las dirigencias políticas nacionales y provinciales, esa materialidad escolar tuvo su ritmo propio.

Referencias

ALCORTA, AMANCIO

- 1886 *La instrucción secundaria*, Buenos Aires: Felix Lajouane Editor, referencia citada en página 224.

ALVARADO, MARIANA

- 2014 «El inspector, un investigador: vestigio de policía en las instituciones educativas mendocinas de fines del siglo XIX», en *Chilhood & philosophie*, vol. 10, n.º 9, referencia citada en página 215.

BILLOROU, MARÍA JOSÉ

- 2017 «Maestros e inspectores en los territorios nacionales. Una burocracia sin escritorios (1900-1950)», en *Burocracias estatales. Problemas, enfoques y estudios de caso (entre fines del siglo XIX y XX)*, ed. por soprano Di Liscia, Rosario: Prohistoria, referencia citada en página 215.

CAYRE, MARÍA MARTA; MARÍA MARCELA DOMÍNGUEZ Y GLORIA LA BIONDA

- 2002 «En misión oficial: los inspectores en el territorio de La Pampa (1880-1920)», en *Anuario de la Facultad de Ciencias Humanas*, vol. IV, n.º 4, referencia citada en página 215.

DUSSEL, INÉS

- 1995 «Pedagogía y burocracia. Notas sobre la historia de los inspectores», en *Revista Argentina de Educación*, n.º 23, págs. 55-82, referencia citada en página 215.

FIORUCCI, FLAVIA

- 2018 «Raúl B. Díaz: inspector e intelectual de Estado», en *Profesionales e intelectuales de Estado. Análisis de perfiles y trayectorias en la salud pública, la educación y las fuerzas armadas*, ed. por Laura Graciela Rodríguez y Germán Soprano, Rosario: Prohistoria, págs. 141-160, referencia citada en página 215.

GONZÁLEZ LEANDRI, RICARDO

- 2001 «La elite profesional docente como fracción intelectual subordinada, Argentina 1852-1900», en *Anuario de Estudios Americanos*, vol. LVIII, n.º 2, referencia citada en página 215.

HORA, ROY

- 2013 «La política bonaerense: del orden oligárquico al imperio del fraude», en *Historia de la provincia de Buenos Aires: de la federalización de Buenos Aires al advenimiento del peronismo: 1880-1943*, ed. por Juan Manuel Palacio, Buenos Aires: Edhasa, págs. 51-80, referencia citada en página 232.

IGLESIAS, MARÍA ASUNCIÓN

- 2018 *Plan Rothe: la consolidación del ciclo básico para la escuela media argentina a través de los discursos e historias profesionales de la burocracia educativa (1941-1946)*, Tesis de Maestría, Buenos Aires: Universidad Nacional de La Plata, referencia citada en páginas 215, 234.

LEGARRALDE, MARTÍN

- 2007 *La formación de la burocracia educativa en la Argentina. Los inspectores nacionales y el proceso de escolarización (1871-1910)*, Tesis de Maestría, Buenos Aires: FLACSO, referencia citada en página 215.

PETITTI, MARA

- 2017 «Continuidades y rupturas en la Ley de Educación de la provincia de Buenos Aires (1875-1995)», en *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, vol. 19, n.º 28, págs. 223-244, referencia citada en página 220.

PIZZURNO, PABLO

- 2013 *Cómo se forma al ciudadano y otros escritos reunidos*, Buenos Aires: UNIPE, referencia citada en página 231.

RODRÍGUEZ, LAURA GRACIELA

- 2022 «Las primeras Escuelas Normales de la provincia de Buenos Aires (Mercedes, Azul, Dolores, San Nicolás y La Plata): el arribo de una burocracia nacional a las ciudades del interior (1887-1920)», en *Ejes de Economía y Sociedad*, n.º 11, págs. 134-160, referencia citada en página 221.
- 2023 «La educación de las mujeres según Domingo F. Sarmiento y Juana P. Manso: de la costura y el bordado a la escuela graduada (Buenos Aires, 1858-1878)», en *Saberes y prácticas. Revista de Filosofía y Educación*, vol. 8, n.º 1, págs. 1-21, referencia citada en páginas 219, 220.

SCHOO, SUSANA

- 2009 *Orígenes y desarrollo de la educación secundaria, normal y especial en la Provincia de Buenos Aires: iniciativas provinciales nacionalizadas (1852-1920)*, Tesis de Maestría, Buenos Aires: Universidad de San Andrés, referencia citada en páginas 220, 221.

- 2014 «Los colegios nacionales en el período fundacional del sistema educativo argentino: incidencias y variaciones locales (1863-1888)», en *Historia de la Educación*, vol. 15, n.º 2, págs. 37-68, referencia citada en página 224.

SOUTHWELL, MYRIAM

- 2011 «Pasado y presente de la forma escolar para la escuela media», en *Práxis educativa*, vol. 6, n.º 1, págs. 67-78, referencia citada en página 216.

SPIRIDONOV, MARINA

- 2012 *Los Inspectores de Enseñanza: tensiones entre el deber y la posibilidad de hacer. Estudio de Caso en un Distrito de la Provincia de Buenos Aires*, Tesis de Maestría, Buenos Aires: Universidad de San Andrés, referencia citada en página 216.

TEOBALDO, MIRTA

- 2010 *La construcción histórica de una figura polémica: los inspectores en los sistemas educativos de Río Negro y Neuquén. Perfil y funciones (1884-1962)*, Tesis de Doctorado, Córdoba: Universidad Nacional de Córdoba, referencia citada en página 215.

CAPÍTULO 9

La Dirección de Educación Física y Cultura de la provincia de Buenos Aires. Tramas que hicieron a su configuración inicial (1936-1940)

ALEJO LEVORATTI

En 1936 asume como gobernador de la provincia de Buenos Aires Manuel Fresco, puesto que ocupará hasta marzo de 1940. En junio de 1936 se crea por decreto la Dirección de Educación Física y Cultura en la provincia de Buenos Aires, la cual inicialmente se inscribió en el Ministerio de Gobierno (1936-1947) que se encontraba a cargo de Roberto Noble.^[1] Las interpretaciones sobre esta apertura enfatizaron en la presencia de facciones del conservadurismo y nacionalismo en el gobierno (Béjar 1992) sumado a que también se reiteró en algunos estudios, una de las críticas que se le hizo en el momento, donde se acusaba que esta experiencia respondía a la búsqueda de reproducir prácticas fascistas y autoritarias similares a las que se realizaron en Italia por Mussolini en la «Opera Nazionale Balilla» (Calvo Echeverry 2000; Saraví 2012). Se puede agregar, que se pensó a estas propuestas como uno de los mojoneros en base a los que se construyeron prácticas autoritarias en la Educación Física (Carballo 2003).

La década del treinta a nivel nacional y también en la provincia de Buenos Aires estuvo atravesada por nuevos modos de pensar

[1] Roberto Noble fue un dirigente del Partido Socialista Independiente y se desempeñó como ministro de gobierno entre febrero de 1936 y enero de 1939 durante la gobernación de Manuel Fresco.

la nación y su construcción, donde la amalgama entre Ejército e Iglesia Católica se instituyó como cimientos de la misma. Se puede agregar a ello que el Ejército paulatinamente fue ganando mayor presencia en distintos ámbitos civiles, promoviendo su modelo pedagógico. En ese sentido Carrizo (2021, pág. 115) afirma que «Indudablemente los años treinta –con antecedentes posibles de reconocer durante los veinte– constituyen un período clave que hizo visible la progresiva soldadura entre una concepción autoritaria de nación, un rol cada vez más autonómico del Ejército junto a una injerencia cultural y educativa de la Iglesia Católica».

La gobernación de Fresco impulsó una reforma educativa, que se inicia en 1936 con el establecimiento por decreto de la educación religiosa, que se institucionalizó a partir de la sanción de ley provincial 4.755 en 1939. La propuesta educativa realizada se posicionó con fuertes críticas al positivismo, que se lo relacionaba al enciclopedismo, porque se consideraba que este formaba un «proletariado intelectual». Es con base en ello, que con la presencia del espiritualismo y el escolanovismo, se reestructuró la curricula de la educación primaria, colocando el foco en la instrucción práctica. La reforma dio mayor importancia a los contenidos del desenvolvimiento, entre los que se incluía a la Educación Física, por considerar que eran fundamentales para la formación de la persona (Pinkasz y Pitelli 1993). Béjar (1992) considera que la implementación de la educación física se incluye dentro del nuevo modelo escolar que se quería promover desde el gobierno provincial. En ese sentido afirma la autora que este «... se apoyó en tres pilares básicos: la introducción de la región católica como materia obligatoria, el reconocimiento de un papel más destacado a la educación física y la exaltación del hacer como alternativa frente al intelectualismo predominante» (Béjar 1992, pág. 89). Este papel destacado de la educación física se buscaba a partir de la implementación en el nivel primario de 30 minutos diarios de gimnasia y la práctica de tiro en el 6to grado por parte de los varones. Dimensiones que de acuerdo al análisis que realizó Béjar (1992) fue muy difícil de cumplir de acuerdo a las condiciones materiales y organizativas.

Aunque los estudios que pusieron su atención en esta Dirección, expresan las vicisitudes para su implementación, dimensión que matiza los posibles alcances del aparato discursivo estatal, asocian

y etiquetan de modo un tanto lineal este proyecto a las ideas «nacionalistas» y «conservadoras» de Fresco y a la propuesta de reforma educativa promovida por Noble desde el Ministerio de Gobierno. Los investigadores pusieron el eje en las presentaciones públicas de Fresco, sobre todo en las compilaciones realizadas posterior a su gobierno, donde este funcionario disputaba los sentidos asignados a esta dirección por la prensa, los opositores a su gobierno y hasta por los analistas. En esas instancias el gobernador enfatizaba sobre el carácter pionero del organismo, en comparación con la repartición estatal nacional, que surgiría en el ámbito educativo dos años después. Dentro de esa saga de producciones, Fresco en 1940 dio a conocer *La educación física: una innovación de mi gobierno*. Esto llevó en varias ocasiones a que el eje de las interpretaciones se centre en la figura de Fresco, relacionando esta Dirección a su afición «fascista». Es en base a ello, que en este trabajo se busca problematizar la creación de esta agencia estatal en las tramas de debates del campo de la cultura física, recuperando la circulación de actores y saberes en estos procesos. Para ello, estudiaremos este proyecto en relación con otros que se venían gestando y en segundo lugar, focalizaremos la mirada en los saberes puestos en circulación en el proceso de formación de los instructores de la Dirección.

La hipótesis de trabajo hace referencia a la relevancia de los debates que se suscitaron desde 1934 en el Ejército Argentino a partir de la creación de la «sección infantil», que impulsó en los estados provinciales y municipales proyectos ligados a la cultura física, entre los que encontramos la Dirección de Educación Física y Cultura de la provincia de Buenos Aires, sostenidos en las interpretaciones locales de la noción de «nación en armas», dimensión que a criterio de quien escribe presenta matices a la interpretación original.

Además, es necesario problematizar el lugar de la construcción argumental de Fresco sobre el carácter pionero de la Dirección y las diferentes críticas del arco político, académico, pedagógico y periodístico. Sobre ello, tendremos en mente dos posibles puntos de partida, la primera es, como se dijo más arriba, al promover demostraciones públicas de las prácticas gimnásticas y desfiles de los estudiantes, se consideró por la prensa y por el arco opositor

de modo peyorativo que buscó asimilar la propuesta a la realizada en Italia por la Opera Nazionale Balilla,^[2] crítica de la cual se hicieron eco varios analistas del caso. Ante ello, el gobernador evidenció la distinta vara al ponderar los desfiles y las demostraciones realizadas por la dependencia nacional. La segunda pone el foco en la relación entre los procesos de educación del cuerpo y el ámbito educativo escolar. Aunque esta dirección se inscribió por fuera de la Dirección General de Escuelas, las acciones destinadas a los niños y jóvenes buscaron producirse primordialmente en las instituciones educativas, cuestión que la diferencia de la «sección infantil» del Ejército, siendo en esa posible clave argumental la primera dependencia.

Para cumplir con este objetivo analizamos diferentes documentos oficiales de la provincia de Buenos Aires: sistematización de discursos y notas de prensa, memorias institucionales, normativas y folletos de instrucción. Se debe agregar a ello la revista de la Dirección General de Tiro y Gimnasia del Ejército: *Tiro Nacional Argentino* (1932-1935) y *Revista de Tiro y Gimnasia* (1936-1940); la *Revista de Instrucción Primaria* y la *Revista de Educación* de la Provincia de Buenos Aires.

9.1 Los debates en materia de cultura física en la década de 1930 en Argentina

La historiografía sobre el campo de la cultura física en la Argentina problematizó primordialmente las propuestas formativas que se desarrollaron en el ámbito del Ministerio de Instrucción Pública alrededor de Enrique Romero Brest. Esta figura monopolizó los discursos legítimos sobre la educación física escolar y la formación de sus profesores entre 1901 y 1932 cuando es jubilado (Scharagrodsky 2011). A partir de los cursos temporario de ejercicios físicos de 1901 el doctor Romero Brest fue construyendo una propuesta disciplinar sustentando en los heterogéneos saberes del campo de la medicina. En el ámbito civil, logró centralizar a partir de su figura los debates sobre la inclusión de la educación física en la escuela y participó de intensas discusiones con los maestros formados en el ámbito

[2] Organización juvenil fascista de los años veinte y treinta.

militar (Scharagrodsky 2011). La jubilación de Romero Brest en 1932 se inscribió en un proceso de debates, fuertes disputas y cambios entre los defensores de dicha propuesta –la romerista– y aquellos más vinculados a la práctica deportiva que se expresaban en los clubes y en el ámbito militar. Se interpreta que esas modificaciones se cristalizan en 1938 con la creación a nivel nacional de la Dirección General de Educación Física a cargo de un ex deportista como fue César Sotelo Vázquez y al año siguiente con la modificación de la formación de los profesores de la disciplina a partir de la apertura del Instituto Nacional de Educación Física General Belgrano (Galak *et al.* 2021).

La intervención del Ejército Argentino en el campo de la cultura física, está fuertemente vinculada al proceso de modernización que se inició el siglo XX, que implicó su burocratización y profesionalización. Se sancionaron normativas inherentes a los sistemas de reclutamiento, entre las que se destacan la ley n.º 4.031 de Servicio Militar Obligatorio en 1901, conocida también como ley Riccheri. Esta normativa fue objeto de modificaciones durante las primeras décadas del siglo XX, y como afirma Cornut (2018, 2021) esta transformación se dilató hasta 1923 cuando se sancionó la ley n.º 11.266 –Armamentos– que de acuerdo al análisis del autor la nombrada dimensión constituye un elemento clave en la construcción de una fuerza armada profesional. Diferentes investigadores reconocen la influencia alemana en este proceso (Cornut 2018, 2021; García Molina 2010). Esta doctrina identificaba en los países limítrofes Brasil y Chile como las principales hipótesis de conflicto. Cornut, al estudiar el pensamiento militar entre 1920-1930, visualiza cómo en dicho período la circulación de la obra de Clausewitz era escasa, en cambio la producción «La nación en armas» del barón von der Goltz integraba la biblioteca del oficial, sumado a que había visitado el país durante los festejos del Centenario, en 1910.

En la *Revista Militar* queda expresada la interpretación que hicieron los militares argentinos, articulando conceptos de la noción de «nación en armas» y de la tríada clausewitziana,^[3] donde se expresa la «preocupación social de los militares para el manteni-

[3] La tríada de Clausewitz hace referencia a la relación entre pueblo, ejército y gobierno.

miento del bienestar del pueblo» (Cornut 2021, pág. 49). Es decir que la interpretación que hicieron los militares argentinos implicó el acoplamiento de dichos militares alemanes, con matices en su grado de apropiación. En ese sentido sintetiza Cornut (2018, pág. 121) que:

«La identificación palmaria de la soberanía con el mantenimiento de la integridad territorial obligada a disponer de un instrumento militar en capacidad de afrontar las amenazas enunciadas, mediante la masividad de los recursos y el servicio militar obligatorio, con el concurso y compromiso de todas las energías del Estado, o sea, la nación armas. Para materializar dicho concepto era preciso articular los factores de la tríada clausewitziana, pero con la salvedad que para el caso argentino –al igual que el ejemplo alemán– pareciera que la esencia radicaba en la relación pueblo y ejército, minimizando y hasta despreciando el aspecto de conducción política del gobierno».

Estas ideas tuvieron eco en el campo de la «cultura física» a partir de la organización de los batallones escolares (Bertoni 2001; Levoratti y Roldán 2019; Méndez 2011), la promoción de la práctica de la gimnasia militar en las escuelas (Raiter 2022), de las sociedades de tiro (Raiter 2021; Roldán 2012), y la creación de la «sección infantil» desde 1934 como veremos a continuación.

Adentrando en la *Revista de Tiro Nacional Argentino* desde 1932 la inclusión de la gimnasia, y en particular la de tradición sueca, que permitía el desarrollo respiratorio, fue tomando notoriedad como práctica a ser promovida en la niñez y en la juventud. En el espacio del Ejército, la adaptación realizada, se la denominó «gimnasia metodizada». Para ello, actores y dependencias del Ejército intervinieron en los debates legislativos y promovieron prácticas en el ámbito escolar, difundieron sus manuales y organizaron en los gobiernos provinciales y municipales cursos de capacitación.

En 1933 en la comisión de instrucción pública de la cámara de diputados de la Nación se presentó un proyecto por parte del diputado Enrique Mouchet de «ley orgánica de Educación Física», el mismo retomaba la propuesta que se había efectuado en 1925. La intervención que realizó el Director General de División Francisco Vélez inició afirmando que «... tiene atribuciones para interesarse oficialmente por el asunto, por cuando la educación física importa formar futuros buenos soldados», en base a ello destacó «la

necesidad de instituir la gimnasia como una disciplina severa de realización diaria» y cerró considerando que «... no desea una injerencia militar en la enseñanza de la educación física, pero que recomienda para la misma, por su preparación, a los profesores egresados de la Escuela de Gimnasia del ejército».^[4] Tuvieron que pasar cuatro años para que se sancionara en julio de 1937 por decreto la creación del Consejo Nacional de Educación Física que se encontraba bajo la presidencia de la Dirección General de Tiro y Gimnasia dentro del Ministerio de Guerra, instancia que retomaba los proyectos de 1925 y 1933. Las notas de prensa del diario *El Mundo* o el periódico católico *El Pueblo* celebraron la noticia. En el primero de los periódicos se hizo notar que «Las prácticas elementales seguidas en la escuela primaria como en la enseñanza media, constituyen pura teoría. Frente a ese cuadro de ficción están las listas de los padrones militares, donde el número de jóvenes “no aptos” ha concluido por inquietar a las autoridades», se agregaba que «La escuela debe ir más allá de la educación intelectual y acaso la educación física sea su complemento más necesario» y se finalizaba sentenciando que «es una de las tentativas más serias para resolver el viejo problema de mejorar la raza o de darle su máximo de resistencia orgánica, lo que resulta tan necesario en estos momentos».^[5] Por su parte, el diario católico *El Pueblo* iniciaba su nota afirmando que «Fundado en el bienestar del pueblo y en la atención de las necesidades de la defensa nacional, el Poder Ejecutivo, por intermedio del ministro de Justicia e Instrucción Pública, acaba de crear el Consejo Nacional de Educación Física...» este organismo al atender sobre la educación física afirmaba que «... el bienestar del pueblo dependa en primer término de la conservación de una raza sana, vigorosa y fuerte apta para el trabajo y asiento de una ordenación jurídica y moral propicias».^[6] En ambas presentaciones se encuadra dentro de la doctrina de nación en armas la realización de esta propuesta, sumado a que se realiza una crítica sobre el modelo escolar, considerado como «intelectual»,

[4] *Tiro Nacional Argentino*, 1933, pág. 3.

[5] *Tiro Nacional Argentino*, 1937, pág. 57.

[6] *Tiro Nacional Argentino*, 1937, pág. 58.

pregonando y asociado a la educación física con la formación de la «raza» para las necesidades de la «nación».

Volviendo al desarrollo de la «sección infantil», al asumir en 1934 el general de brigada Adolfo Arana la conducción de la «Dirección General de Tiro y Gimnasia» se intensifican las acciones destinadas a los niños en edad escolar, creándose en consecuencia una sección específica para ello. Esto se queda materializado en la *Revista de Tiro Nacional Argentino*, al generar un nuevo segmento reservado para este tópico, donde se reproducirán diferentes experiencias del extranjero –Alemania, Checoslovaquia, Italia, Francia–, documentos técnicos y textos firmados por los maestros de gimnasia y esgrima del Ejército donde se explicitan los fines y beneficios de la gimnasia en el ámbito escolar y fotografías sobre las acciones que se vienen desarrollando en la materia bajo el lema «así se engrandece la patria».

La «sección infantil» presentaba distintas modalidades, las principales fueron dos, la primera consistía en que los estudiantes de diversas escuelas aledañas a las unidades militares asistan a ellas para participar de las clases específicas que realizaban los maestros de gimnasia y esgrima y la segunda implicaba que dentro de los establecimientos educativos los integrantes del cuerpo de gimnasia y esgrima implementen sus clases. De las clases participaron en 1934 unos 3.644 niños y adolescentes, en 1935 un total de 36.703 y en 1936 el número ascendió a 43.431 (Levene 1936). Para ampliar las áreas de acción la Dirección General de Tiro y Gimnasia promovió la creación de agencias específicas en los gobiernos provinciales –como la que se creó en Buenos Aires, Mendoza y Santa Fe– y en los municipios –La Plata, Rosario, Capital Federal.

La Dirección General de Plazas de Ejercicios Físicos de La Plata fue la que tuvo mayor repercusión en la prensa militar. Esta se abrió a instancias del maestro de Gimnasia y Esgrima Rafael H. Fernández que presentó y gestionó el proyecto ante las autoridades municipales en 1934. Las clases fueron dictadas por Alberto Luchetti, Hector Vitale y Jorge García también miembros del Ejército. En diciembre de 1936 se inauguró el «curso de repetidores», donde asistieron autoridades nacionales, provinciales y municipales, que estaba dirigido primordialmente a maestros/as, que eran identificados como los promotores de estas prácticas en el nivel

primario. Los profesores fueron también miembros del Ejército. A continuación, se presentan una serie de fotografías que grafican la interacción de estos actores y agencias.

En la primera de las imágenes están presentes las autoridades e instructores del Ejército, funcionarios municipales y los/as inscriptos/as al curso. La fotografía, visualiza que, aunque la cantidad de participantes en las clases de gimnasia metodizada estaban expresados bajo un genérico masculino y que las prácticas gímnicas promovían la construcción de masculinidades, la mayoría de las docentes que se formaron como repetidores fueron mujeres. Esta ilustración además expresa distintas corporalidades, la del instructor que está a la izquierda en posición de firmes y la de las «repetidoras» recién egresadas, más próximas a las poses escolares de las estudiantes (véase imagen 9.1).

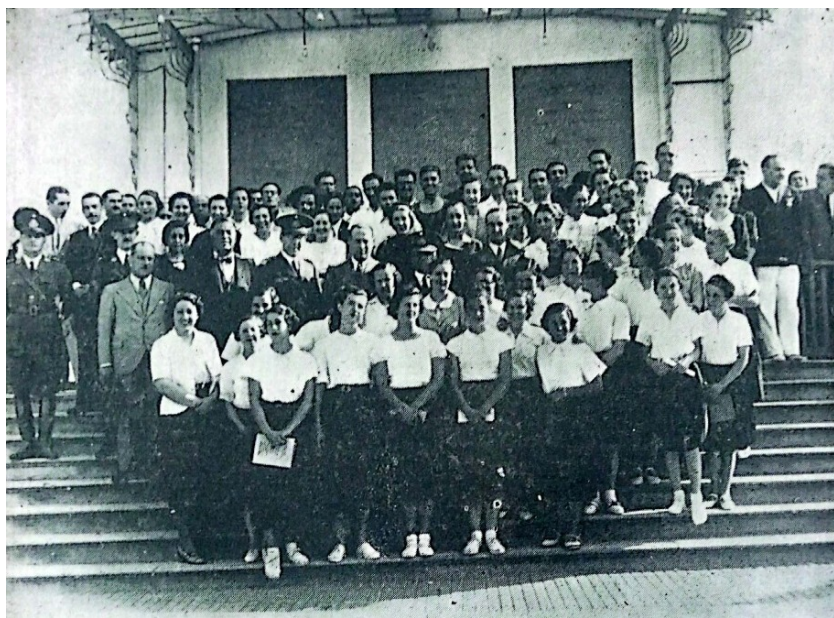


Imagen 9.1. Acto inaugural del curso de Repetidores de la Municipalidad de La Plata. Fuente: *Revista Tiro Argentino*, año 1937, mes de febrero, n.º 318, pág. 40.

La segunda y la tercera imagen hacen referencia al acto que tuvo lugar en Paseo del Bosque de la ciudad de La Plata en mayo de 1937, al que asistió el gobernador Manuel Fresco y el general Adolfo

Arana. La primera fila del palco condensa la articulación entre el estado provincial y la Dirección General de Tiro y Gimnasia en el campo de la cultura física.



Imagen 9.2. Palco de la exhibición de Gimnasia realizada en el Paseo del Bosque de La Plata el 13 de mayo de 1937. Fuente: Revista *Tiro Argentino*, año 1937, mes de junio, n.º 322, pág. 43.

La última fotografía corresponde a las egresadas del curso de repetidores realizando los movimientos de la gimnasia metodizada con elementos. Este grupo integrado y conducido totalmente por mujeres representó a los docentes que luego replicaron las clases aprendidas en el ámbito escolar.

En este apartado se buscó presentar el cuadro de debates y proyectos que se venían produciendo en el campo de la cultura física en la década de 1930, momento en cual la propuesta civil encarnada por Romero Brest pierde parcialmente terreno y los proyectos que se impulsaron desde el Ejército ganaron espacio en diferentes ámbitos a partir de la articulación con los gobiernos provinciales y municipales. Estas iniciativas incluían a las prácticas de la cultura física en el proceso de construcción de los cuerpos de la nación, dimensión que visibilizó la actuación de las mujeres. A continuación, nos adentraremos en las instancias de concreción

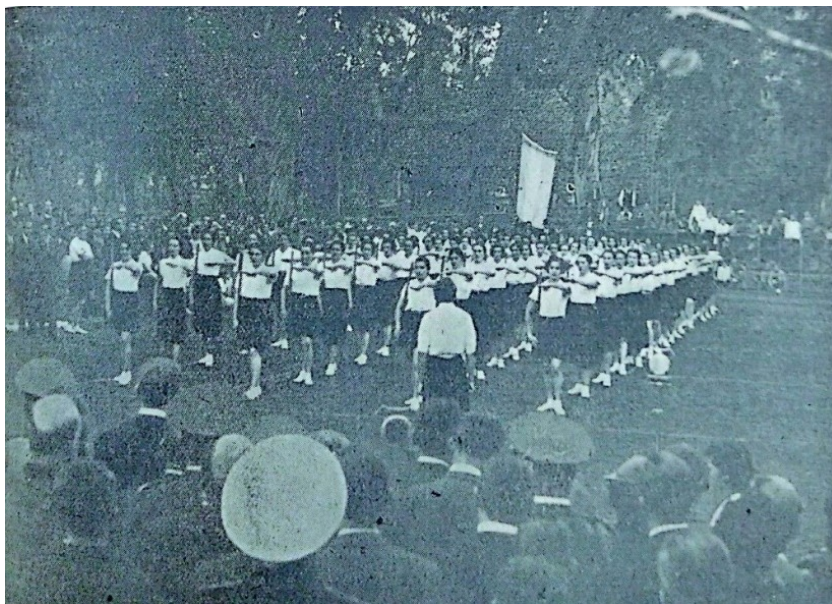


Imagen 9.3. Exhibición realizada por las egresadas de los cursos de repetidores. Fuente: Revista *Tiro Argentino*, año 1937, mes de junio, n.º 322, pág. 45.

de la Dirección de Educación Física y Cultura de la provincia de Buenos Aires.

9.2 La Dirección de Educación Física y Cultura de la provincia de Buenos Aires

El 21 de junio de 1936 el gobernador de la provincia de Buenos Aires, Manuel A. Fresco junto a Roberto J. Noble, ministro de Gobierno, firmaron el decreto 229 por el cual se creó la Dirección General de Educación Física y Cultura.^[7] Dentro de sus conside-

[7] Eduardo Galak profundiza en la gestión del gobernador bonaerense José Luis Castillo (1922-1926) en materia de educación física, a partir de la *Revista de Educación*. Desde la perspectiva del autor, es el primer momento en que desde la gobernación de la provincia de Buenos Aires se coloca en la agenda política y legislativa la cuestión del deporte y la educación física, sumado a que se procura construir una propuesta en la materia que lo distinga de los lineamientos fijados por el Estado nacional, centrados en la propuesta del doctor Enrique Romero Brest. El recorrido, en la publicación oficial de la Dirección General de Escuelas le permite visualizar

rando se recuperaba la propuesta de la Dirección General de Tiro y Gimnasia de la República la cual «solicitaba la cooperación de las autoridades de la provincia para el cumplimiento de sus funciones», «Que la Dirección General de Escuelas informa que no le es posible con los medios y organización a su alcance estructurar debidamente mecanismos encargados de la educación física, ni aun para la población sujeta a su influencia, como lo corrobora el hecho de que el presupuesto escolar solo dedique para las exigencias de dicha educación, destinada a impartirse a más de 350 000 niños, el número insignificante de siete maestros especializados»^[8] y «Que la educación física no puede ser un agente aislado en el proceso evolutivo del niño, sino que debe formar parte de la enseñanza en su triple aspecto moral, intelectual y físico».^[9]

Para atender a esta situación la nueva repartición crearía «ciento diez distritos de educación física y cultura» que se radicarán en las cabezas de los partidos. En el artículo siete del decreto se fijaron once objetivos que hacían referencia a la promoción de los ejercicios físicos en niños y jóvenes sumado a la construcción de espacios para la promoción de diferentes prácticas culturales. Nos parece importante destacar entre ellos a los siguientes:

- a) Dictado de clases prácticas de ejercicios físicos a niños y jóvenes que se inscriban en el estadio, aplicando los métodos racionales científicamente reconocidos;
- b) Difundir la afición a los juegos y ejercicios al aire libre, como también todas las prácticas que se relacionan con la educación física, moral e intelectual;
- c) Organizar concentraciones y exhibiciones gimnásticas como así mismo concursos atléticos y deportivos; (...)

heterogéneos posicionamientos «... la constante relación con la educación moral, la condición de pragmática de lo sus ejercitaciones y la necesidad de argumentaciones científicas» dimensiones que tenían como «... un entramado discursivo que tiene por objeto el gobierno de la vida y como recurso la higiene de los sujetos, constelación compuesta por postulados raciales biologicistas filoeugenésicos, por retóricas patrióticas chauvinistas y por afirmaciones que reducen la educación física al servicio de las políticas públicas de salubridad» (Galak 2017 p. 158).

[8] Decreto 229, párrafo 4.

[9] Decreto 229, párrafo 6.

- d) Intensificar el sentimiento nacionalista, exaltando las tradiciones de la patria, cultivando la fe en sus grandes destinos, divulgando la vida ejemplar de sus héroes, infundiendo el respeto a sus emblemas e instituciones fundamentales y afirmando el concepto de la unidad moral y jurídica de la Nación; (...)
- e) Propender a la organización de un gabinete de antropometría como elemento clasificador de aptitudes para seguir las alternativas de la salud y del desarrollo físico de los niños y jóvenes.^[10]

El 8 de julio de 1937 se aprueba por ley n.º 4.653 el decreto por medio del cual se había abierto la Dirección General de Educación Física y Cultura. Por medio de esta ley, además de refrendar el acto administrativo inicial del poder ejecutivo, se autorizaban las erogaciones presupuestarias para el funcionamiento del organismo, cuestión que dificultó el funcionamiento de los primeros años. Ejemplo de ello, es que los primeros instructores fueron designados como partes del cuerpo policial, por no disponer otra modalidad de contratación (Calvo Echeverry 2000; Pérez Tejjido 1984).

Esta dependencia cumplió diferentes funciones entre las que se destaca: organizar torneos, colonias de vacaciones, actividades recreativas para los sindicatos, capacitar a los docentes y entrenadores, formar los guardavidas provinciales, fiscalizar las federaciones deportivas, regular el ejercicio laboral de los profesores de educación física en las escuelas primarias, dirigir los centros de educación física. Las funciones inherentes a la intervención en el ámbito escolar, aunque estuvieron desde sus inicios, convivieron y se articularon con la organización y regulación de diversas actividades corporales. Cuestión que da sentido a que su inscripción inicial se produjo en el Ministerio de Gobierno hasta 1947, luego pasa por el Ministerio de Salud y Asistencia Social durante 1947 y 1959, el Ministerio de Acción Social entre 1959 y 1966, para recién en 1966 ser incluida dentro del Ministerio de Educación- Dirección General de Cultura y Educación. En ese proceso se fueron acotando sus líneas de intervención.

[10] Decreto 229.

Como se dijo en la introducción, el gobierno de Fresco a partir de sus publicaciones y discursos públicos disputó los sentidos que se le asignó a esta dirección. Esto no puede limitarse al campo de la cultura física, sino que como muestra Fernández (2018) la publicación *Cuatro años de gobierno. Período 1936-1940*, se diferencia del resto de las memorias institucionales, constituyendo parte de la maquinaria para promover una representación y difundir la obra estatal. Es en ese sentido que Fernández (2018, pág. 89) afirma que: «*Cuatro años de gobierno, 1936-194* intentó constituirse como un medio de difusión de la acción modernizadora y transformadora del gobierno, pero atendiendo especialmente a su faceta pedagógica y, en términos de la época, “aleccionadora”, y a intercambios de naturaleza simbólica propias de la difusión política».

El volumen VII de *Cuatro años de gobierno. Período 1936-1940* se dedicó a las *Escuelas, colonias de vacaciones, educación física y cultura*. Este tomo comienza planteando el carácter pionero y original de la propuesta provincial en materia de educación física, sumado a las resistencias que fue objeto por un sector social. Se nombran tres ejes de acción:

- 1) personal capacitado;
- 2) determinación del método;
- 3) habilitación de campos o locales para el desarrollo de las actividades.

En el primer punto se hizo referencia al curso de instructores realizado en 1937 y de perfeccionamiento de 1938. Aunque no se especificaron quienes fueron los asistentes, de acuerdo a las fotografías y a la resolución 5.764 del año 1967 por medio de la cual se trasfiere el personal de la dirección al ámbito educativo, se puede inferir que los que asistieron a los primeros cursos, que formaron los instructores de la dirección, fueron casi en exclusividad varones, mientras que en los cursos de perfeccionamiento destinados al cuerpo de magisterio, la participación fue mayoritariamente femenina al igual que en los cursos dictados por Dirección General de Plaza de Ejercicios de la municipalidad de La Plata que se presentó en el apartado anterior. En relación con el método, se propuso la implantación de la «gimnasia metodizada en las escuelas» a cargo de los maestros replicando la cartilla promovida por el Ejército. Además, la Dirección determinó la difusión en la

Revista de Instrucción Primaria desde octubre de 1937 de la normativa de la dependencia y, a modo de fascículos, se exteriorizó la secuencia de clases para la enseñanza de la gimnasia metodizada aclarando que era una «Publicación hecha por la Dirección General de Educación Física de la Provincia» y más adelante se explicitaba que era «Tomado del texto *Nuestro método. Gimnasia metodizada* del profesor don Horacio Levene».^[11] En referencia a la habilitación de espacios, se hizo referencia a las competencias concretadas en diferentes deportes, tanto para escolares como para lo que era llamado «educación física post escolar» dirigida a la población adulta. Estas acciones convivieron, de acuerdo al informe, con el rol que tuvo la dirección de organizar muestras de gimnasia y de juegos de ronda en las fiestas patrias. De acuerdo al registro fotográfico presentado las competencias deportivas y especialmente las de atletismo se les asignó una importante misión. En el año 1939 de los torneos de atletismo infantil participaron 622 escuelas y 45 193 personas. Los «Grandes Torneos y Campeonatos» para la población adulta fueron relevantes, la mayor participación se dio en el de atletismo con 9 621 personas el primero y 13 382 en la segunda edición. Pero los números fueron importantes también en ciclismo con 8 778 deportistas, en básquet con 5 710, en box formaron parte 2 654, en natación compitieron 1 955 y en tenis 1 034 personas lo hicieron. Estas líneas de acción evidencian que las prácticas no se circunscribieron al ámbito escolar. Aunque no se discriminó entre la participación masculina y femenina en las estadísticas, en los registros fotográficos disponibles en *Cuatro años de gobierno. Período 1936-1940* se puede observar la distinción entre lo prácticas escolares, de la que formaron parte tanto varones como mujeres con vestimentas específicas en cada caso, de las actividades deportivas donde la representación que promovía el gobierno provincial las presentaba como un espacio de sociabilidad masculina constructora de cuerpos viriles.

En 1937 por medio del expediente 1.268/37 a instancias de la Dirección de Educación y Cultura, el Consejo General de Educación

[11] Horacio Levene se desempeñaba en ese momento como inspector del cuerpo de gimnasia y esgrima y director de la Escuela del Ejército de la especialidad. Él había publicado en 1936 el libro *Gimnasia Metodizada* de donde surgen tales fragmentos.

autorizó al director general de Escuelas a implementar media hora de gimnasia diaria y que los alumnos concurren una vez por semana al campo de deportes. Tengamos en consideración que de acuerdo al presupuesto publicado en la *Revista de Educación* de 1938 n.º 5, se preveía para ese año un total de 20 maestros de Educación Física y Estética, para toda la provincia.^[12] Esto materializaba el proyecto de la Dirección General de Tiro y Gimnasia y objetiva el lugar de los 110 instructores en el territorio provincial y podemos agregar los repetidos formados por el Ejército en la Municipalidad de La Plata.

Los funcionarios que estuvieron a cargo de la misma durante la gobernación de Fresco fueron en primer lugar el coronel (R) Arturo Clifton Godney que lo hizo entre el 21 de julio de 1936 al treinta de marzo de 1937 y en segundo lugar Daniel Videla Dorna que asumen el 31 de marzo de 1937 y ocupó el puesto hasta el 27 de marzo de 1940. Videla Dorna (1888-1971) había nacido en San Miguel del Monte, provincia de Buenos Aires donde se desempeñó como intendente en tres períodos 1914, 1934-1939 y por último en 1942. Sumado a ello, había participado en la sociedad *sportiva*, organizada por el barón Antonio de Marchi, la cual fue una institución activa en la organización de los batallones escolares de los festejos del centenario y donde participaron varios de los integrantes de la Escuela Militar de Esgrima y Gimnasia y Esgrima del Ejército. Como miembro del Partido Demócrata Nacional fue electo diputado nacional para los períodos 1934-1938 y 1938-1942. Es decir que sus labores como Director de Educación Física y Cultura convivieron con el cumplimiento de otras funciones en el poder legislativo como en el ejecutivo municipal. Calvo Echeverry (2000) lo caracterizaba como «militante de las ideas fascistas».

En las presentaciones realizadas por el gobernador en la apertura de sesiones legislativas destinó regularmente algunas palabras a la labor que, hacia la dirección, cuantificando el impacto de las acciones desarrolladas a partir de la cantidad de asistentes, sumado a que se explicitaron los sentidos que fundamentaban la inclusión de las prácticas sobre el cuerpo por parte del estado.

[12] De acuerdo a la estadística oficial difundida en diciembre de 1932 en la *Revista de Educación* de la provincia en ese momento había un total de 2 177 escuelas a donde asistían 339 335 alumnos en el territorio bonaerense.

En la narrativa oficial, se afirmó que el gobierno había anunciado en su campaña la organización de una dependencia específica para el área de la Educación Física; para ello se reprodujo un discurso de su campaña pronunciado en Baradero el 22 de junio de 1935 en el que afirmaba que «Mi gobierno entregará a un departamento técnico la misión de estudiar y realizar la educación y el fomento de la cultura física...» (Fresco 1940a, pág. 5). En ese momento subrayó la relevancia de la salud pública para la «prosperidad del Estado», haciendo referencia a la obra de Hipólito Taine en los estudios sobre la lengua inglesa y Foulié.^[13]

Estas ideas van tomando forma desde el decreto de creación subrayando sobre el lugar de educación física en la formación moral y espiritual principalmente. En el discurso pronunciado el 9 de septiembre de 1936 Fresco afirmaba:

«Se preocupa el P.E. de la educación física y moral de la juventud, abandonada por la negligente acción del Estado. Se ha dictado un decreto creando la Dirección de Educación Física y Cultura para orientar a los niños en la escuela, a los jóvenes fuera de ella y a los adultos que quieran enrolarse en esta campaña, con la finalidad de crear fuerzas ordenadas, útiles al ejército nacional, si llegara el desgraciado caso de que tuvieran que movilizarse los argentinos, para formar cuadros alrededor de la bandera...» (Fresco 1940b, pág. 27).

En ese punto se tenía la intención de establecer al «estadio de deporte» como el espacio donde debían estar los jóvenes, posibilitando su formación moral y espiritual masculina como se expuso en el discurso del 5 de mayo de 1936 en la Legislatura donde sentenció que:

«... Es imperioso contribuir a formar el carácter ciudadano, retemplar su fibra cívica, acostumbrándolo a una acción franca y viril, hasta concluir con las conspiraciones de la ignorancia, de la deslealtad y de la rebeldía instintivas. Para eso convendrá desarrollar en toda la vasta extensión de la provincia, un sistema orgánico de movilización moral y física y de educación deportiva, que consulte a la vez el amor a la libertad y el concepto de la verdadera disciplina social, sobre la cual reposa toda democracia regular y progresista» (Fresco 1940b, pág. 14).

[13] Dogliotti (2013) encuentra marcos de referencia similares al crearse la Comisión Nacional de Educación Física en el Uruguay en 1911.

Al año siguiente se suma la referencia de incluir a estas prácticas dentro de la lucha contra el comunismo, problemática que se señalaba también en la reforma educativa impulsada (Pineau 1999). En la presentación del gobernador del 18 de febrero de 1937 se acentuaba sobre la Dirección de Educación Física que:

«mis colaboradores de la provincia que le presten el cuidado que merece, por ser la base de la defensa civil contra el comunismo. La organización cultural de la juventud contribuirá al desarrollo físico de las nuevas generaciones y completará el ciclo de educación espiritual, infundiendo en sus almas sentimientos augustos de argentinidad» (Fresco 1940b, pág. 40).

Es decir, que en las presentaciones públicas se pensó a la gimnasia y a los deportes como un medio eficaz de formar moral y masculinamente a la población, articulación similar que los nacionalismos modernos promovieron en Europa de acuerdo a la investigación de George Mosse recuperada por Archetti (2003, págs. 11-12) quien afirma que «El esfuerzo físico y el cuidado corporal aparecen, de esa manera, no solo como símbolos de la modernidad sino como algo que hay que cultivar y desarrollar, como una práctica individual y social que debe ser garantizada por el Estado y la sociedad civil».

La presencia de actores del Ejército fue notoria al momento de formar a los instructores. Como se dijo más arriba uno de los argumentos para la creación de la Dirección de Educación Física y Cultura ponía el foco en la falta de docentes de la especialidad para atender a la población escolar. En las distintas presentaciones públicas, el gobernador partía del diagnóstico de que se contaba con siete maestros especializados para los 350 000 niños que se encontraban en las escuelas. Se debe agregar a ello que se propone la construcción de un departamento técnico para la definición del método más adecuado. El gobierno provincial para suplir la falta de docentes especializados define que se nombre un docente para cada uno de los 110 partidos y estos deberán formarse como instructores de educación física previamente en el curso realizado en la capital bonaerense. Siguiendo a Pérez Teijido (1984), al igual que en los cursos que realizó la Dirección General de Plaza de Ejercicios de La Plata, las capacitaciones y la dirección técnica fueron realizadas por miembros del cuerpo de Gimnasia y Esgrima del Ejército. La

dirección del curso fue realizada por el capitán (asimilado) Tomás Borghelli y su ayudante fue Carmelo Sorrentino.^[14]

El programa del curso que se dictó en 1937 estaba integrado por las siguientes materias: Gimnasia Metodizada, Nociones de Pedagogía, Atletismo y deportes, y Tiro. Se inscribieron al curso 230 aspirantes y 83 repetidores que habían sido nombrados previamente, aprobaron las evaluaciones finales 136. Al año siguiente, 1938, se organizó durante el verano un curso de repetidores para maestros normales, que consistía en clases de gimnasia metodizada y pedagogía, a este último asistieron 220 maestros (Fresco 1940a). Repasando el material del curso, el mismo reproducida buena parte de los lineamientos que se encontraban en el libro de Horacio Levene *Gimnasia metodizada* presentando básicamente una secuencia de 20 clases a ser implementadas. Estas referencias nos grafican que en el plano operativo de la Dirección se recurrió a los actores y prácticas, formados en el Ejército, que a lo largo de la década de 1930 habían estado promoviendo y disputando con la propuesta «romerista» las intervenciones en el ámbito escolar.

9.3 Reflexiones finales

Este escrito constituye una primera sistematización sobre el proceso de creación de la Dirección de Educación Física y Cultura de la provincia de Buenos Aires, colocando un particular énfasis en los debates del campo de la cultura física que se venían suscitando. En este punto se buscó visibilizar que en los sustentos de su creación como así también en los lineamientos disciplinares que organizaron sus primeros años de funcionamiento se vislumbra una gran notoriedad de los proyectos promovidos desde la Dirección General de Tiro y Gimnasia del Ejército, en las cuales la noción de nación en armas tenía su pregnancia. Entender este punto no va en desmedro de aquellas interpretaciones que pusieron el foco en los posicionamientos políticos del gobernador Fresco, pero recuperar tal dimensión nos permite visualizar un proceso de más largo aliento y tramas estatales. En estos años el proyecto pedagógico

[14] Tomás Borghelli se había formado como maestro de Gimnasia y Esgrima en la Escuela Militar de Gimnasia y Esgrima del Ejército que funcionó entre 1901-1903, siendo compañero de promoción de Horacio Levene.

del Ejército ganó notoriedad y logró instituirse en diferentes instituciones del ámbito civil. En alguna medida, parte de ese proyecto es el que genera las condiciones de posibilidad de creación de la Dirección provincial y constituyó su principal andamiaje en las acciones de gobierno promovidas inicialmente.

Posando la lente en las fuentes que sistematizaron las acciones realizadas por la dirección y los sentidos que buscó disputar el gobernador Fresco se puede afirmar que estas prácticas integraron un universo más amplio de construcción de las representaciones sobre la intervención estatal, como lo demuestra el análisis de Fernández (2018). En las referencias a la cultura física se pudo dar cuenta que detrás del velo del genérico masculino de los discursos se visibilizó la activa intervención de las maestras normales en la promoción de la gimnasia metodizada en el ámbito escolar tanto para niños como niñas. Estas prácticas en alguna medida establecieron una distinción con otros proyectos en circulación en ese momento, que focalizaban su accionar en el ámbito no escolar. Dicha premisa, se puede considerar clave al momento de pensar por qué para Fresco, la Dirección fue una innovación de su gobierno en comparación con otras experiencias.

Referencias

ARCHETTI, EDUARDO

- 2003 *Masculinidades. Fútbol, tango y polo en la Argentina*, Buenos Aires: Antropofagia, referencia citada en página 262.

BÉJAR, MARÍA

- 1992 *Mitos, altares y fantasmas: Aspectos ideológicos en la historia del nacionalismo argentino*, Buenos Aires: UNLP, referencia citada en páginas 245, 246.

BERTONI, LILIA

- 2001 *Patriotas, cosmopolitas y nacionalistas. La construcción de la nacionalidad argentina a fines del siglo XX*, Buenos Aires: FCE, referencia citada en página 250.

CALVO ECHEVERRY, PATRICIO

- 2000 *De frente... ¡March! Una genealogía sobre los inicios de la Educación Física en el Estado y la disciplina. Provincia de Buenos Aires 1936*, Tesis de Maestría, Universidad Academia de Humanismo Cristiano, referencia citada en páginas 245, 257, 260.

CARBALLO, CARLOS

- 2003 *Proponer y negociar. El ocaso de las tradiciones autoritarias en las prácticas de la Educación Física*, Buenos Aires: Ediciones Al Margen, referencia citada en página 245.

CARRIZO, BERNARDO

- 2021 «¿Otra vez “década infame”? Las culturas políticas y los desafíos de su enseñanza», en *La clase en la universidad pública: tramas disciplinares, dilemas profesionales y algo más que buenas intenciones*, ed. por Julia Bernik, Santa Fe: Ediciones UNL, págs. 93-122, referencia citada en página 246.

CORNUT, HERNÁN

- 2018 *Pensamiento militar en el Ejército Argentino 1920-1930: la profesionalización: causas y consecuencias*, Buenos Aires: Argentinidad, referencia citada en páginas 249, 250.
- 2021 *Ejército y pensamiento militar en el Siglo XX. Del Auftragstaktik a la guerra contrarrevolucionaria*, Buenos Aires: Argentinidad, referencia citada en páginas 249, 250.

DOGLIOTTI, PAOLA

- 2013 «Educación del cuerpo y educación física en la creación de la CNEF en el Uruguay», en *X Congreso Argentino de Educación Física y Ciencias*, Buenos Aires, referencia citada en página 261.

FERNÁNDEZ, NOELIA DEL ROSARIO

- 2018 «Cuatro años de gobierno. Período 1936-1940. Representaciones y difusión de la obra pública en la provincia de Buenos Aires», en *PolHis*, vol. 22, págs. 83-115, referencia citada en páginas 258, 264.

FRESCO, MANUEL

- 1940a *La educación Física una innovación de mi gobierno*, Buenos Aires: Taller Grafico, referencia citada en páginas 261, 263.
- 1940b *Plan orgánico de la Reforma Educacional*, Buenos Aires: Gobierno de la provincia de Buenos Aires, referencia citada en páginas 261, 262.

GALAK, EDUARDO; PABLO KOPELOVICH y MARTÍN PEREYRA

- 2021 «Entre el nacionalismo y la internacionalización: la primera década de la Dirección General de Educación Física (Argentina, 1938-1947)», en *Praxis Educativa*, vol. 25, n.º 2, referencia citada en página 249.

GARCÍA MOLINA, FERNANDO

- 2010 *La prehistoria del poder militar en la Argentina. La profesionalización, el modelo alemán y la decadencia del régimen oligárquico*, Buenos Aires: EUDEBA, referencia citada en página 249.

LEVENE, HORACIO

- 1936 *Gimnasia metodizada. Secciones Infantiles (1934-1936)*, Buenos Aires: Talleres Gráficos de Cersosimo, referencia citada en página 252.

LEVORATTI, ALEJO Y DIEGO ROLDÁN

- 2019 «Los batallones escolares de la patria. Estudio comparado de las representaciones sobre el cuerpo y el entrenamiento de los maestros de esgrima del Centenario», en *Historia da Educaço*, vol. 23, págs. 1-31, referencia citada en página 250.

MÉNDEZ, LAURA

- 2011 *Historias en movimiento. Cuerpo, educación y tiempo libre en la Norpatagonia 1884-1945*, Rosario: Prohistoria, referencia citada en página 250.

PÉREZ TEJIDO, CARLOS

- 1984 *Reseña histórica 1936-1982 de la Dirección de Educación Física de la Provincia de Buenos Aires*, mimeo, referencia citada en páginas 257, 262.

PINEAU, PABLO

- 1999 «Renovación, represión, cooptación. Las estrategias de la Reforma Fresco-Noble (Provincia de Buenos Aires, década del treinta)», en *La educación en Argentina*, comp. por Adrián Ascolani, Rosario: Ediciones del Arca, págs. 223-239, referencia citada en página 262.

PINKASZ, DANIEL Y CECILIA PITELLI

- 1993 «Las reformas educativas en la provincia de Buenos Aires (1934-1972): ¿cambiar o conservar?», en *La educación en las provincias y territorios nacionales (1945-1985)*, ed. por Adriana Puiggrós, Buenos Aires: Galerna, referencia citada en página 246.

RAITER, BÁRBARA

- 2021 «La práctica de tiro en el curriculum escolar de Argentina (1905-1920)», en *Tempo e Argumento*, vol. 14, n.º 36, referencia citada en página 250.
- 2022 *Deporte, ciudadanía y nación. Las sociedades de tiro en Argentina, 1890-1920*, Rosario: Prohistoria, referencia citada en página 250.

ROLDÁN, DIEGO

- 2012 *La invención de las masas. Ciudad, corporalidades y culturas. Rosario (1910-1940)*, Buenos Aires: UNLP, referencia citada en página 250.

SARAVÍ, JORGE

- 2012 *Historia de la educación física argentina*, Buenos Aires: Libros del Zorzal, referencia citada en página 245.

SCHARAGRODSKY, PABLO

- 2011 «La construcción de la educación física escolar en la Argentina. Tensiones, conflictos y disputas con la matriz militar en las primeras décadas del siglo XX», en *La invención del «homo gymnasticus». Fragmentos históricos sobre la educación de los cuerpos en movimiento en Occidente*, Buenos Aires: Prometeo, págs. 441-475, referencia citada en páginas 248, 249.

Índice de autoras y autores del aparato bibliográfico

Abratte, Juan Pablo, 124, 167, 170, 178

AHMRC, 161

Alcorta, Amancio, 224

Alliaud, Andrea, 2, 155

Alonso, Paula, 123

Alvarado, Mariana, 215

Antequeda, Manuel, 71, 76, 77

Arata, Nicolás, 177

Archetti, Eduardo, 262

Armas, María Celeste, 158, 161

Armus, Diego, 146

Assaf, Soña, 2

Baffico, Fernando, 97

Baraldi, Victoria, 103

Bargman, Daniel, 63

Barrionuevo Imposti, Víctor, 160

Béjar, María, 245, 246

Ben Altabef, Norma, 2

Berlusconi, Claudia, 177

Bernstein, Basil, 202

Bertoni, Lilia, 62, 124, 142, 143, 250

Billorou, María José, XII, 155, 215

Bohoslavsky, Ernesto, 123, 124, 156

Bonaudo, Marta, 123, 126, 132, 137

Bonfanti, Francisco, 52

Bonomo, Mariano, 113–115

Bovi, María Teresa, 51

Bragoni, Beatriz, 123, 147

Braslavsky, Cecilia, XII

Bruno, Paula, 11

Buchbinder, Pablo, 100, 105

Bustamante Vismara, José, XI, 38, 56

Bustelo, Natalia, 110

Caldo, Paula, 2

Calvo Echeverry, Patricio, 245, 257, 260

Cammarota, Adrián, 2, 146

Campobassi, José, 17

Cantón, Aldo Hugo, 175

Carballo, Carlos, 245

Carbonari, María Rosa, 157–159, 161, 165

Carini, Gabriel, 157, 159

Carli, Sandra, 62, 63, 85, 167

Carrizo, Bernardo, 124, 125, 129, 246

Castillo, Silvia, 124

Cayre, María Marta, 215

Centanni, Antonela, 2, 4, 14, 22, 23, 25, 36, 38, 41, 45, 51, 124

Cherjovsky, Iván, 60, 61

Cherro de Azar, María, 66

Cian, Janet, 72, 85

Cohen Imach, Victoria, 4

Cornut, Hernán, 249, 250

Costas, J., 173

D'Harcourt, Raoul, 110

Daghero, Sergio, 165, 172

De Luca, Alejandro, 37

De Miguel, Adriana, 96, 101, 102

De Olmos, Felipe, 160

Demitrópulos, Olga, 50, 51

- Di Liscia, María Silvia, IX, 124, 145
 Di Stefano, Roberto, 188, 207
 Díaz, Raúl, 168
 Dogliotti, Paola, 261
 Dussel, Inés, XII, 190, 215
 Epstein, Diana, 61, 63-68, 72, 74, 77, 79, 83, 85
 Escolano, Agustín, 187, 190
 Farías, Inés, 159
 Fernández, Noelia del Rosario, 258, 264
 Fernández, Raúl, 192
 Fiorucci, Flavia, XII, 2, 124, 155, 215
 Flier, Patricia, 61, 63, 66, 77, 79, 85-87
 Foglino, Ana, 198
 Fresco, Manuel, 261-263
 Galak, Eduardo, 249
 Gánzer, Yamila, 167, 174, 177
 García Molina, Fernando, 249
 Garzón, Tomás, 168
 Giménez, Juan Cruz, 124, 125, 129, 139, 145
 González Leandri, Ricardo, XII, 124, 215
 Graciano, Osvaldo, 105
 Groussac, Paul, 11
 Guantay, Sofía, 2, 17
 Guber, Rosana, 110
 Gutiérrez, Talía, 72, 85
 Helguera Sánchez, Aníbal, 37, 40-46, 48, 52
 Herrero, Alejandro, 172
 Hora, Roy, 232
 Hourcade, Eduardo, 132
 Ibarlucía, Ricardo, 96
 Iglesias, María Asunción, XII, 215, 234
 Jaquet, Héctor, 104
 Julia, Dominique, 190
 Kristcautzky, Xavier, 53
 Kummer, Virginia, 96, 97, 100, 102, 107
 Lafón, Ciro, 110
 Lagos, Marcelo, 46, 48, 52
 Lamelas, Gabriela, 124, 178, 188-190, 196, 201, 208
 Latzina, Francisco, 169
 Legarralde, Martín, XII, 46, 124, 215
 Levene, Horacio, 252
 Levoratti, Alejo, 250
 Lionetti, Lucía, XII, 2, 37, 38, 56, 62, 124, 146, 155, 166, 190
 Lluch, Andrea, 62
 López, María del Pilar, 62, 63, 67, 97
 Luiggi, Alice Houston, 5, 9, 23, 24
 Maciel, María, 2, 17
 Macor, Diego, 127, 128
 Mariño, Marcelo, 177
 Mauro, Diego, 124, 129
 Mayol Laferriere, Carlos, 172
 Méndez, Laura, 250
 Micheletti, María Gabriela, 142
 Míguez, Eduardo, 123
 Moreyra, Beatriz, 161
 Morgade, Graciela, 2
 Motura, Nicolás, 64, 96, 102
 Moyano, Javier, 189, 190, 198
 Munín, Helena, 37
 Nicola Dapelo, Luciano, 165, 171, 172, 174
 Nissen, Juan, 75, 77, 86
 Ortiz de Montoya, Celia, 97
 Ossanna, Edgardo, 86, 125
 Oszlak, Oscar, IX, X, 190
 Otero, Hernán, 162
 Paleari, Antonio, 26
 Paz, Gustavo, 42
 Pérez Martín, José, 130, 140
 Pérez Teijido, Carlos, 257, 262

- Petitti, Eva Mara, XII, 12, 21, 22, 36, 65, 96, 97, 99, 102, 103, 107, 124, 135, 155
- Petitti, Mara, 220
- Pineau, Pablo, 37, 262
- Pinkasz, Daniel, 246
- Pitelli, Cecilia, 246
- Pizzurno, Pablo, 231
- Plotkin, María, 124
- Portnoy, Antonio, 129
- Prieto, María Sol, 188, 200
- Puiggrós, Adriana, XII, 175
- Raiter, Bárbara, 250
- Ramos, Juan, 133, 134
- Reinares, Sergio, 129
- Reula, Filiberto, 98, 100, 102, 107
- Reyes, Francisco, 143
- Riccardi, Alberto, 109
- Rockwell, Elsie, 187, 190, 191
- Rodríguez, Laura Graciela, XII, 2, 4-8, 12, 15, 16, 21, 22, 24, 26, 28, 29, 96, 97, 99, 102, 103, 107, 124, 128, 134, 155, 176, 188, 190, 200, 219-221
- Roitenburd, Silvia, 158, 188, 190, 198
- Roldán, Diego, 250
- Roman, Sebastián, 96
- Romera Vera, Angela, 96, 98, 99, 101
- Rosanvallon, Pierre, 126
- Rutledge, Ian, 47, 52
- Sabah, Josep, 60, 66-71
- Salomón, Mónica, 63
- Salto, Graciela, 145
- Salvatore, Ricardo, XII, 124
- Saraví, Jorge, 245
- Sarlo, Beatriz, 175
- Sarmiento, Domingo Faustino, 173
- Scharagrodsky, Pablo, 248, 249
- Schoo, Susana, 220, 221, 224
- Silveira, Alina, 59
- Soprano, German, 156
- Soprano, Germán, IX, 108, 123, 124, 134
- Southwell, Myriam, 167, 216
- Spiridonov, Marina, 216
- Szurmuk, Mónica, 60, 68
- Tedesco, Juan Carlos, XII
- Tejerina, María, 2
- Teobaldo, Mirta, XII, 215
- Teruel, Ana, 48, 49, 51, 52
- Tiramonti, Guillermina, XII
- Ugalde, Mónica, 103
- Vartorelli, Osvaldo, 96, 102
- Vidal, Gardenia, 188
- Vignoli, Marcela, 2, 12, 13, 15, 16
- Villalba, Natalia, 146
- Viñao Frago, Antonio, 187, 211
- Visacovsky, Nerina, 65
- Vitulo, Alfredo, 160
- Weber, Max, IX
- Weinberg, Gregorio, 188, 207
- Yannoulas, Silvia, 2
- Yépez, Daniel, 2, 23, 24
- Yofre, Francisco, 168
- Yudi, Raúl Javier, 47
- Zaidenwerf, Cielo, 62
- Zanatta, Loris, 188, 207
- Zimmermann, Eduardo, X, 124

Sobre las autoras y autores

Laura Graciela Rodríguez — Investigadora Independiente del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Tecnológicas (CONICET) en el área de Ciencias de la Educación, con sede en el Instituto de Investigaciones en Humanidades y Ciencias Sociales (IdIHCS) de la Universidad Nacional de La Plata y profesora adjunta ordinaria del Departamento de Sociología de la misma universidad. Está especializada en la historia de las escuelas normales y de la educación de las mujeres; historia de la universidad argentina; educación y dictaduras. Ha realizado estancias de investigación y dictado conferencias en universidades de España, Francia, Alemania, Chile y México. Producto directo de sus actividades de investigación ha publicado más de 70 artículos en revistas nacionales y extranjeras.

Antonela Centanni — Doctora en Ciencias Sociales por la Universidad Nacional de La Plata (UNLP), Magíster en Teoría y Metodología de las Ciencias Sociales por la Universidad Nacional de Jujuy (UNJu), Profesora y Licenciada en Historia por la Universidad Nacional de Rosario (UNR). Becaria doctoral del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET) entre 2014-2018, con lugar de trabajo en la Unidad Ejecutora en Ciencias Sociales Regionales y Humanidades (UE CISOR-UNJu). Profesora adjunta de Historia Política Argentina y Latinoamericana en la Universidad Católica de Santiago del Estero (2013-2017), y disertante en numerosas jornadas, encuentros y congresos sobre historia de la educación, tanto nacionales como internacionales. Actualmente es miembro del proyecto «Profesionales de Estado. Un análisis comparado de burocracias estatales en el siglo XX» con sede en el Instituto de Investigaciones en Humanidades y Ciencias Sociales de la Universidad Nacional de La Plata.

Eva Mara Petitti — Doctora en Historia por la Universidad Nacional de Mar del Plata, investigadora adjunta del CONICET con lugar de trabajo en el Instituto de Estudios Sociales (CONICET-UNER) y docente en la Facultad de Ciencias Económicas de la Universidad Nacional de Entre Ríos y la Facultad de Humanidades de la Universidad Autónoma de Entre Ríos. Ha publicado más de 40 artículos en revistas nacionales e internacionales. Es autora de *Más allá de una escuela peronista. Políticas públicas y educación en la provincia de Buenos Aires* (2017), *Historia de la Escuela Normal de Paraná (1871-1969)* (2021) en coautoría con Laura Rodríguez y *Actores, instituciones y políticas en la provincia de Entre Ríos durante el siglo XX* (2023). Actualmente investiga sobre políticas educativas en la provincia de Entre Ríos durante el siglo XX.

Nerina Visacovsky — Doctora de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires en el área Educación. Es investigadora del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET), profesora titular en la Escuela de Política y Gobierno de la Universidad Nacional de San Martín y directora del Centro de Documentación y Biblioteca (CeDob) Pinie Katz del Idisher Cultur Farband (ICUF). Ha escrito numerosos artículos para revistas nacionales e internacionales. Entre sus libros se destacan *Argentinos judíos y camaradas: tras la utopía socialista* (2015), *La tribuna icufista: tiempo de aportes* (2021) y *Cultura judeoprogresista en las Américas* (2022).

Darío Velázquez — Doctor en Ciencias Sociales por la Universidad Nacional de Entre Ríos y Profesor en Historia por el Instituto de Enseñanza Superior transferido a la Universidad Autónoma de Entre Ríos. Se desempeña como docente en la Facultad de Humanidades, Artes y Ciencias Sociales de la UADER, y como investigador en proyectos universitarios y de agencias nacionales. Participó como autor en el libro *Historiografía argentina. Modelo para armar* coordinado por M. Philp, M. S. Leoni y D. Guzmán (2022) y el libro *Actores, Instituciones y políticas en la provincia de Entre Ríos durante el siglo XX* compilado por M. Petitti (2023), entre otras publicaciones.

Yamila Gánzer — Profesora en Historia por la Universidad Nacional de Río Cuarto. Maestranda en Ciencias Sociales por la UNRC.

Fue becaria de investigación de la Secretaría de Ciencia y Técnica de la UNRC y del Consejo Interuniversitario Nacional. Colabora como docente en la cátedra de Seminario de Historia Regional de las carreras de Profesorado y Licenciatura en Historia, Departamento de Historia de la UNRC. Integra proyectos de investigación acreditados en la SeCyT-UNRC, CONICET y Agencia I+D+i. Participa como miembro del Proyecto Formación Docente y Educación de las infancias en la Historia de la Educación de Córdoba (Segunda mitad del siglo XIX y principios del XX) radicado en el Centro de Investigaciones María Saleme de Burnichón de la FFyH, UNC, Facultad de Ciencias Sociales de la UNC. Miembro de la Junta Municipal de Historia de Río Cuarto.

Gabriela Lamelas — Doctora en Ciencias de la Educación y Especialista en la Enseñanza de las Ciencias Sociales con mención en Historia (UNC). Directora del proyecto de investigación Formación Docente y educación de las infancias en la Historia de la Educación de Córdoba (segunda mitad del siglo XIX y principios del XX), CIFFyH, FFyH, UNC. Profesora en la Escuela de Ciencias de la Educación, FFyH, UNC y en la Universidad Pedagógica Nacional (UNPE). Coordinadora del Departamento de Pedagogía del Instituto Superior de Estudios Pedagógicos (ISEP-Córdoba). Coordinadora del Área de Educación del Centro de Investigaciones de la FFyH-UNC. Secretaria Académica de la Sociedad Argentina de Investigación y Enseñanza de la Historia de la Educación (SAIEHE). Autora de numerosos artículos científicos sobre diversas temáticas en historia de la educación y de numerosos materiales de enseñanza para el Ministerio de Educación de la Nación y el Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba.

Bernardo Carrizo — Profesor en Historia y Magister en Ciencias Sociales (UNL). Investigador categorizado y profesor asociado regular de Historia Argentina II y de Problemática Contemporánea de Argentina, Departamento de Historia, Facultad de Humanidades y Ciencias, UNL. Actualmente, dirige el proyecto CAI+D 2020 «Culturas políticas en escala. La experiencia democrática entre lo nacional, subnacional y regional (siglo XX-XXI)». Integra el Consejo de Dirección del Centro de Estudios de los Discursos Sociales (CEDiS, UNL). Ha participado en diversas reuniones académicas co-

mo organizador, coordinador, ponente, relator y conferencista. Ha publicado diversos trabajos en reuniones académicas, en revistas con referato y capítulos de libros. Ha participado como evaluador en concursos universitarios y en revistas académicas. Entre sus publicaciones recientes, en colaboración ha coordinado *Democracias críticas, democracias inciertas. Aportes y conjeturas* (2021) y *Sinfonía Mantovani. Polifonía de un intelectual entre educación y política* (2022). Es autor de *Los radicalismos en la democratización política* (2020).

Juan Cruz Giménez — Profesor y Licenciado en Historia (Facultad de Humanidades y Ciencias de la Universidad Nacional del Litoral). Maestría en Ciencias Sociales de la UNL con especialización en Sociología de la Educación. Doctorando de Estudios Sociales (tesis final en desarrollo) de la FHUC UNL. Autor de *Virado a sepia. Política y educación en Santa Fe de los años treinta* (2021). Coautor de *Auroras en Provincias* (2011), *La política en las tramas educativas* (2017) y *Sinfonía Mantovani. Polifonía de un intelectual entre educación y política* (2022). Jefe de la sección Historia del Instituto Superior del Profesorado n.º 6 de Coronda. Docente de grado en la Facultad de Humanidades y Ciencias, Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales de la Universidad Nacional del Litoral. Miembro del Centro de Estudios de Discursos Sociales del Litoral (CEDIS).

María Asunción Iglesias — Profesora en Historia por la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (FAHCE) de la Universidad Nacional de La Plata (UNLP); Magister en Educación por la FAHCE, UNLP. Doctoranda en Ciencias de la Educación, FAHCE - UNLP. Docente e integrante del Departamento de Archivo del Bachillerato de Bellas Artes «Prof. Francisco A. de Santo», UNLP.

Alejo Levoratti — Investigador en el Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET-Argentina) con sede en el Instituto de Investigaciones en Humanidades y Ciencias Social (IdIHCS-UNLP) y docente de la Universidad Nacional de La Plata. Doctor con Mención en Ciencias Sociales y Humanas por la Universidad Nacional de Quilmes. Magíster en Antropología Social por la Universidad Nacional de San Martín. Profesor y Licenciado en Educación Física por la Universidad Nacional de La Plata.

Sus temas de estudio: los procesos de formación y configuración profesional de los profesores de educación física, los debates de las ciencias sociales en la configuración de la educación física, el deporte y la educación física en políticas públicas y estudios socio-antropológicos sobre/en el deporte.

Colofón

La composición tipográfica de este libro se realizó utilizando gbTeXpublisher.

Las familias tipográficas utilizadas dentro del libro son: IBM Plex, una superfamilia de tipografía abierta, diseñada y desarrollada conceptualmente por Mike Abbink en IBM con colaboración de Bold Monday y Libertinus, bifurcación de la fuente Linux Libertine, diseñada para el texto del cuerpo y la lectura extendida.



Colección Florencia Fossatti
de Educación y Salud
DIRIGIDA POR ADRIÁN CAMMAROTA

Educación, funcionarios y políticas. Las provincias del Centro y Noroeste de Argentina (1860-1940), analiza cómo ha sido la configuración de las burocracias educativas en Argentina, observando los perfiles y trayectorias de sus altos funcionarios y de los maestros y profesores empleados en organismos e instituciones educativas nacionales y locales, así como el diseño e implementación de las políticas. Antes que asumir la completa subordinación o independencia de los funcionarios provinciales a las decisiones de la nación, los autores ponen en evidencia que la política educativa fue resultado, tanto de decisiones del poder central, como de medidas tomadas a nivel jurisdiccional, en una relación de influencias mutuas y constante dinamismo, intentando recuperar la agencia de todos los actores involucrados.

Los ocho capítulos de este libro se refieren a distintas provincias: los dos primeros estudian a las jurisdicciones ubicadas en el Noroeste del país –Tucumán, Salta y Jujuy– mientras los restantes, se ocupan de las provincias situadas en el Centro de la Argentina: Entre Ríos, Santa Fe, Córdoba y Buenos Aires.

www.edicionesimagogomundi.com

ISBN 978-950-793-433-9



9 789507 934339