

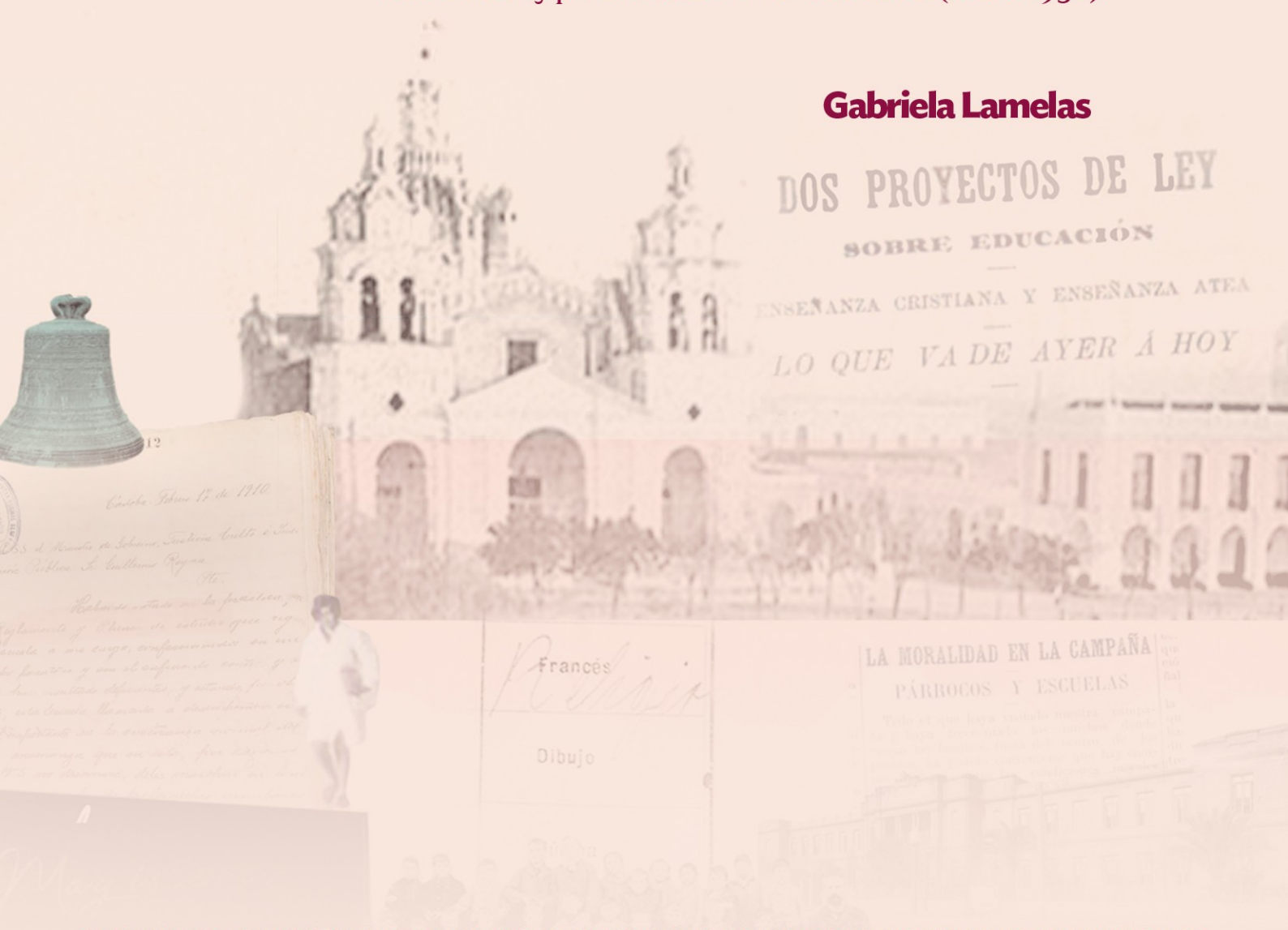
e-Book

Tesis de Posgrado.
Ciencias de la Educación

La religión, el clericalismo y las escuelas.

La lucha por la hegemonía en la educación: legislación, currículum y prácticas escolares. Córdoba (1880-1930)

Gabriela Lamelas



FACULTAD DE FILOSOFÍA Y HUMANIDADES

DECANA

Lic. Flavia Dezzutto

SECRETARIA DE INVESTIGACIÓN, CIENCIA Y TÉCNICA

Dra. Cecilia Pacella

SECRETARIA DE POSGRADO

Dra. Miriam Abate Daga

SUBSECRETARIA DE POSGRADO

Dra. María Laura Ortiz

La religión, el clericalismo y las escuelas.

La lucha por la hegemonía en la educación:
legislación, currículum y prácticas escolares. Córdoba
(1880-1930)

Gabriela Lamelas

Lamelas, Gabriela

La religión, el clericalismo y las escuelas: la lucha por la hegemonía en la educación: legislación, currículum y prácticas escolares: Córdoba, 1880-1930 / Gabriela Lamelas.- 1a ed.- Córdoba: Universidad Nacional de Córdoba. Facultad de Filosofía y Humanidades, 2022.

Libro digital, PDF

Archivo Digital: descarga y online

ISBN 978-950-33-1674-0

1. Educación. 2. Educación Religiosa. 3. Escuelas. I. Título.

CDD 370.9

Diseño de portada: Manuel Coll | Área de Comunicación institucional FFyH UNC

Gestión editorial: Noelia García | Secretaría de Investigación, Ciencia y Técnica FFyH UNC



Tesis de doctorado en Ciencias de la Educación

Título: La religión, el clericalismo y las escuelas: la lucha por la hegemonía en la educación: legislación, currículum y prácticas escolares: Córdoba, 1880-1930

Autora: Gabriela Lamelas

Directora: Silvia Roitenburd

Codirectora: Adela Coria



La religión, el clericalismo y las escuelas: la lucha por la hegemonía en la educación: legislación, currículum y prácticas escolares : Córdoba, 1880-1930 por Gabriela Lamelas se distribuye bajo una Licencia Creative Commons Atribución – No Comercial – Sin Obra Derivada 4.0 Internacional



Conocimiento Abierto
en humanidades

ffyh
Facultad de Filosofía
y Humanidades UNC



Gabriela Lamelas: Doctora en Ciencias de la Educación y Especialista en la Enseñanza de las Ciencias Sociales por la UNC. Co-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) dirigido por la Dra. Eunice Rebolledo inscripto en el Centro de Investigaciones María Saleme de Burnichón, FFyH, UNC. Investigadora del proyecto Las transformaciones en las miradas de maestras y maestros sobre la enseñanza de un área específica de conocimiento inscripto en la Secretaría de Investigación de la Universidad Pedagógica Nacional dirigido por Analía Segal y codirigido por Patricia Sadovsky. Coordinadora del Área de Educación del Centro de Investigaciones María Saleme de Burnichón. Profesora Asistente concursada de la Cátedra de Didáctica General y Didácticas Específicas de la Escuela de Ciencias de la Educación, FFyH, UNC. Profesora en la Licenciatura en la Enseñanza de las Ciencias Sociales de la Universidad Pedagógica Nacional (UNIPe). Coordinadora del Departamento de Pedagogía del Instituto Superior de Estudios Pedagógicos (ISEP) de la ciudad de Córdoba. Autora de numerosos artículos científicos y de materiales de enseñanza para el Ministerio de Educación de la Nación y el Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba.

Dedicatoria

A Juan Pablo, a su memoria. Por su constante presencia en estas páginas.

A las y los docentes que resistieron y resisten el clericalismo en las escuelas, con la confianza de que *llegará la hora*.

INDICE

PARTE I. LA CONSTRUCCIÓN TEÓRICO-METODOLÓGICA DEL PROBLEMA/13

CAPÍTULO 1: INTRODUCCIÓN/14

- 1.1. Presentación del problema/15
- 1.2. Objetivos y organización del trabajo/18
- 1.3. Antecedentes y fuentes/21

CAPÍTULO 2: CATEGORÍAS TEÓRICO-ANALÍTICAS/27

- 2.1. Introducción/28
- 2.2. La escala adoptada/29
- 2.3. El escenario local en la “ciudad de frontera” y sus relaciones con los procesos nacionales/31
- 2.4. Sobre la noción de hegemonía/32
- 2.5. Clericalismo y liberalismo en la Córdoba de entresiglos. Primer acercamiento/34
- 2.6. Las tradiciones y la consolidación del poder hegemónico/38
- 2.7. Secularización y laicidad/42
- 2.8. La atmósfera escolar/44
- 2.9. Sobre la escuela: un espacio y un tiempo para estudiar/46
- 2.10. La cultura escolar y las prácticas escolares/48

A modo de síntesis: disputas por la hegemonía en educación en la ciudad mediterránea/49

CAPÍTULO 3: ENFOQUE METODOLÓGICO/51

- 3.1. En la encrucijada/52
- 3.2. Las leyes y normativas y su relación con los cambios educativos y las culturas escolares/53
- 3.3. Un estudio histórico del currículum escolar/55
- 3.4. El currículum como texto y la religión en los programas escolares/57
- 3.5. Un estudio histórico de la religión en las prácticas escolares/59

A modo de síntesis: disputas por la hegemonía en educación en la ciudad mediterránea/68

PARTE II. CLERICALES Y LIBERALES EN EL PERÍODO DE CONSOLIDACIÓN DEL ESTADO NACIÓN/71

CAPÍTULO 4: EL CONTEXTO. LA CONSOLIDACIÓN DEL ESTADO Y LA CONSTRUCCIÓN DE UNA NACIÓN/72

- 4.1. Introducción/73
- 4.2. Un enfrentamiento de intensidad variable/74
- 4.3. El espacio público cordobés y el peso de la Iglesia en Córdoba/75

4.4. Estrategias para el orden y el control/79

4.5. El liberalismo y el clericalismo en Córdoba/82

4.6. El régimen político en Córdoba en las décadas estudiadas/84

Sintetizando: con todo el peso de la Catedral y de los conventos de Córdoba/87

CAPÍTULO 5: PROYECTOS POLÍTICOS, PROYECTOS PEDAGÓGICOS/89

5.1. Introducción/90

5.2. El liberalismo, la educación y las ideas pedagógicas en el período de formación del Sistema Educativo Nacional/90

5.3. El plan del liberalismo/92

5.4. Entramados discursivos de un proyecto político-pedagógico clerical/96

5.5. Algunos hitos en la organización del Sistema Educativo Nacional/99

5.6. Clericales y laicistas liberales en debate/102

5.7. Sobre la religión del maestro/107

PARTE III. LA ENSEÑANZA DE LA RELIGIÓN EN EL PLANO LEGISLATIVO Y NORMATIVO/111

CAPÍTULO 6: ORGANIZACIÓN NORMATIVA DEL SISTEMA EDUCATIVO PROVINCIAL/112

6.1. Introducción/113

6.2. La Ley de Subvenciones y su impacto local/116

6.3. La Resistencia/118

6.4. La Ley de Instrucción Obligatoria de 1884/121

6.5. Un proyecto inconcluso y sin tratamiento/122

6.6. Hacia una Ley de Educación Provincial/124

6.7. El diario Los Principios como vocero de una nueva resistencia/126

6.8. Un nuevo artificio: “enseñanza cristiana o enseñanza atea” 118/128

6.9. La religión en Ley de Educación Común N° 1426/131

CAPÍTULO 7: NUEVOS AVANCES. LA LEY 2023 Y LA REFORMA CONSTITUCIONAL/133

7.1. Introducción/134

7.2. El régimen político y el NCC/134

7.3. ¿De qué religión nos hablan?/135

7.4. Bases constitucionales para la enseñanza de la religión/137

7.5. La conformación de la Convención Constituyente/140

7.6. Conservadores clericales, liberales y socialistas en debate sobre la enseñanza de la religión/142

CAPÍTULO 8: PROYECTOS DE LEY ALTERNATIVOS. UNA TRADICIÓN REFORMISTA LOCAL/161

8.1. Introducción/162

8.2. Una tradición reformista local/162

8.3. La complejidad del escenario educativo provincial/165

8.4. El reformismo educativo local/166

8.5. Intentos de reforma de la Ley de Educación/168

A modo de síntesis/177

PARTE IV. LA RELIGIÓN EN LOS PROGRAMAS ESCOLARES/180

CAPÍTULO 9: ENSEÑAR RELIGIÓN EN LA ESCUELA MODERNA/181

9.1. Introducción/182

9.2. La institucionalización de la religión como materia escolar/184

9.3. Organización y unificación de los programas escolares/186

9.4. La Ley 1426 y sus disposiciones respecto al mínimo de instrucción/194

9.5. La religión y el currículum: central o complementaria/196

CAPÍTULO 10: EL PROGRAMA PARA “LA HORA DE LA RELIGIÓN”/199

10.1. Introducción/200

10.2. El Consejo Provincial de Educación: un órgano clave en la definición/200

10.3. Nueva disposición: los maestros deberían enseñar religión/203

Síntesis: La religión católica como contenido escolar/215

PARTE V. LA RELIGIÓN EN LAS PRÁCTICAS ESCOLARES/219

CAPÍTULO 11: INTRODUCCIÓN. DIMENSIONES PARA ANALIZAR LAS PRÁCTICAS ESCOLARES/220

11.1. Introducción/221

11.2. La resistencia del clericalismo al proceso de expansión del Sistema Educativo Nacional/222

11.3. Hacer escuelas, hacer Estado/225

11.4. La creación de escuelas fiscales y la expansión del territorio/228

11.5. Abrir paso a las deficientes escuelas fiscales/231

11.6. La religión en el tiempo y el espacio escolar/234

11.7. El estado de las escuelas como argumento antilaicista/237

11.8. Siempre será preferible la peor escuela parroquial.../244

11.9. La hostilidad de los curas párrocos: dar muerte a las escuelas fiscales/246

11.10. Escuelas mixtas: epidemia moral/249

11.11. Las subvenciones para escuelas particulares: la disputa por los programas y la disponibilidad de fondos públicos/251

11.12. La fundación de escuelas por las congregaciones religiosas/257

11.13. Las subvenciones a escuelas confesionales: subsidiariedad/principalidad como políticas inestables/260

11.14. Las escuelas laicas de Córdoba/262

CAPÍTULO 12. EL VÍNCULO ENTRE EL CLERICALISMO Y LOS ÓRGANOS DE GOBIERNO DE LAS ESCUELAS/265

12.1. Introducción/	266
12.2. Católicos y liberales en el Consejo Provincial de Educación/	266
12.3. El lugar de los visitantes e inspectores de escuela/	274
12.4. Las Comisiones Vecinales y su vínculo con los curas párrocos/	277
12.5. La relación entre el clericalismo y las y los docentes/	280
12.6. La secularización del trabajo de enseñar/	281
12.7. El combate a los maestros sin título/	286
12.8. La mujer: maestra de la infancia/	298
12.9. Ser maestro o maestra normalista en la provincia clerical/	304
12.10. El maestro de religión, el maestro católico/	308
12.11. Las Escuelas Normales: ¿“bendición” o “calamidad”?/	310
12.12. Becas, Conferencias, Academias: la cruzada por la formación docente/	324
CAPÍTULO 13: LA INTERVENCIÓN CLERICAL EN LA EXPERIENCIA DE SER ALUMNO O ALUMNA EN LAS ESCUELAS FISCALES DE LA PROVINCIA/	329
13.1. Introducción/	330
13.2. Ser alumno/	331
13.3. La segmentación educativa: destinatarios de la acción educativa estatal y clerical/	333
13.4. Ser alumno o alumna no católico/	336
13.5. Silabear, escribir, contar y rezar/	337
13.6. Moralizar: sobre los castigos y la disciplina escolar/	339
CAPÍTULO 14: LA RELIGIÓN EN LAS PRÁCTICAS DE ENSEÑANZA/	342
14.1. Introducción/	343
14.2. “Gitanos de la enseñanza”/	344
14.3. Abandonar el “chicote moral” y los “rezos no comprendidos”/	347
14.4. La enseñanza de la religión en las escuelas desde la mirada de diputados y convencionales/	350
14.5. La materialidad de la enseñanza de la religión/	352
14.6. Libros y útiles para enseñar religión/	353
14.7. Evaluar la enseñanza religiosa/	359
14.8. Renovación pedagógica: escolanovismo e higienismo/	361
14.9. Amor a la patria y amor a Dios/	363
14.10. La religión en las prácticas de enseñanza/	367
PARTE VI: LA RELIGIÓN, EL CLERICALISMO Y LAS ESCUELAS: ENTRE LA TRADICIÓN Y LA MODERNIDAD/	369
La lucha por la hegemonía: escenarios y sujetos/	370
El clericalismo: la resistencia organizada/	374
Lo que permanece y lo que cambia/	376
La enseñanza de la religión: una constante en la legislación/	378

La religión y los contenidos de enseñanza/381

La religión, el clericalismo y las prácticas escolares/384

VII. BIBLIOGRAFÍA Y FUENTES/395

Bibliografía/402

Abreviaturas

NCC – NACIONALISMO CATÓLICO CORDOBÉS

PAN – PARTIDO AUTONOMISTA NACIONAL

UCR – UNIÓN CÍVICA RADICAL

Aclaración

En todas las citas textuales, se han conservado la ortografía y la gramática original a fin de hacer presente, también, el modo en que los portadores textuales reflejaban parte de las historias de los sujetos que integraban la vida de las escuelas. No se consigna la sigla “sic” en cada ocasión, porque eso dificultaría en gran modo la lectura.

PARTE I. LA CONSTRUCCIÓN TEÓRICO-METODOLÓGICA DEL PROBLEMA

CAPÍTULO 1: INTRODUCCIÓN

1.1. Presentación del problema

El conflicto en torno al lugar que debía ocupar la religión católica en el ámbito escolar, en un período que comprende las últimas dos décadas del siglo XIX y las primeras del XX, son el hilo conductor de los problemas que analizamos en este trabajo. La lucha por establecer, delimitar y desplazar los difusos e inestables márgenes de legalidad y legitimidad respecto a la enseñanza de la religión y el dogma católico en las escuelas públicas de nivel primario de la provincia de Córdoba, son un aspecto decisivo del período. Liberales laicistas y nacionalistas católicos se enfrentaron en el terreno legislativo y normativo, institucional y legal, en los discursos y en las prácticas, en la prensa y en las calles, en una batalla por determinar la injerencia o exclusión de la religión, lo religioso, el dogma y toda una serie de rituales y prácticas escolares, en el ámbito de la escuela pública primaria de la provincia. Estos sectores, no siempre homogéneos, en ocasiones enfrentados al Estado, en otras ocupando puestos de trascendencia en distintos gobiernos desde los que bregaban por imponer sus convicciones e intereses, encarnaron la batalla por las ideas y el horizonte, los imaginarios y las materialidades, las prácticas y las sensibilidades, disputa que marca de modo categórico el período analizado.

La legislación fue un terreno clave para estas luchas. Los planes de estudio, otro fundamental, en tanto la definición del *mínimo* de instrucción ponía en juego el establecimiento de la obligatoriedad o supresión de la enseñanza de la religión en las escuelas. Pero a su vez un conjunto de prácticas y materialidades que formaban parte de la experiencia escolar, señalaron también el lugar de la religión y lo religioso en la vida cotidiana de las escuelas. 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, directores y directoras, curas párrocos, preceptores, maestros, maestras, padres y madres, alumnos y alumnas fueron quienes aceptaban, rechazaban, daban vida, recreaban, sostenían y/o reinventaban

reglamentaciones, discursos y disposiciones que, alternativamente, estimularon o combatieron prácticas de un espacio escolar teñido de catolicismo, en mayor o menor medida.

El período seleccionado se vincula con una serie de elementos que entrecruzan cronologías diversas. Las leyes educativas sustentan parte de esta decisión. En la década de 1870 se promulgan un conjunto de leyes de alcance nacional, como la Ley de Subvenciones, que tendrán, un efecto de ampliación del sistema educativo y de su extensión en las provincias y territorios nacionales. A partir del año 1880, los enfrentamientos entre partidarios de la enseñanza de la religión y laicistas se agudizan, tanto a nivel nacional como en la provincia. La discusión sobre la relación entre el Estado y la Iglesia católica, y el lugar de la religión en las instituciones estatales, en el espacio público y en la formación del ciudadano, tenía ya una larga existencia. Pero la década del 80 se desencadenó en el ámbito educativo la controversia y el enfrentamiento en toda su dimensión cuando Juárez Celman asumió la gobernación y profundizó lo realizado por Antonio del Viso, en concurrencia con las leyes de subvenciones y de promoción y extensión del sistema educativo estatal. Para 1880, ya estaba funcionando la primera Escuela Normal local, se habían dado pasos iniciales en la constitución de un sistema educativo, en tanto conjunto organizado de instituciones y acciones educativas centralizadas por el Estado y, a su vez, comenzaron a manifestarse con mayor intensidad los enfrentamientos que provocaba la pretensión del sector liberal –a cargo del gobierno desde ese año– de desplazar a la Iglesia católica de su rol de educadora por excelencia. En las décadas siguientes, como analizaremos, se producirá un largo proceso de consolidación normativa del sistema y, en el caso de Córdoba, de la enseñanza de la religión en el ámbito de la educación pública y la estructuración-ratificación de un marco legal que legitimó la injerencia de los postulados dogmáticos del catolicismo al interior de las escuelas públicas de Córdoba. El año 1930 –signado por el truncado debate de la llamada *Ley Sobral* debido al Golpe de Estado– marca el fin del período de esta investigación.

Desde el punto de vista de los programas y planes de estudio, las cronologías no parecen ser un organizador adecuado. Se superponen de modo permanente regulaciones diversas, que surgen y se desvanecen. La *hora de la religión*, su asignación temporal, los programas con los cuales se enseñaba, adquieren un carácter más volátil y menos definido que las leyes en las cuales se referencian. Recuperamos, ordenamos y analizamos recurrencias, continuidades y cambios en lo que el Estado y sus funcionarios establecieron como aquello que debía ser enseñado. Religión, Doctrina Cristiana, Moral y religión, como denominaciones cambiantes de un espacio de contenido también oscilante, se establecieron y se eliminaron sin dejar rastros claros respecto a sus modificaciones. 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 y constituyen otro de los focos de análisis en este trabajo.

Por último, las prácticas escolares, las que adoptan también su ritmo propio. Las reformas, las propuestas de cambio, las intenciones y decisiones que se toman en los ámbitos legislativos y de gobierno de la educación adquieren una cadencia y movimiento no lineal al traducirse en prácticas en las instituciones escolares, mediadas por rutinas, trayectorias y saberes de los actores. Por momentos, el ritmo se vuelve retardatario, y el cambio casi imperceptible; en otros, se producen rupturas que aceleran la naturaleza y la intensidad del cambio. En ningún caso son procesos uniformes, generalizables al sistema educativo como un todo, sino situados, específicos, en los que se juegan múltiples variables.

Quienes integran las instituciones escolares toman posiciones, sostienen o rechazan prácticas, asumen conductas, que intentaremos reconocer como parte del proceso al que proponemos acercarnos. Las leyes, el currículum, las prácticas escolares, son los ámbitos en los cuales rastreamos a estos actores resistiendo o reforzando las prerrogativas de la religión católica en la vida de las escuelas primarias, sus prácticas, sus posiciones sobre aspectos pedagógicos, el cotidiano y la atmósfera escolar.

Sintetizando, en la presente investigación trabajamos con múltiples cronologías que se solapan en el tiempo y que dialogan de modo no siempre sincrónico con aspectos políticos, legislativos, normativos, de prescripción curricular y de las prácticas, como se desarrollará más adelante. En ese sentido, el período señalado es también aproximado, dado que los planos de análisis requieren ser estudiados desde distintas temporalidades.

Este trabajo está situado en Córdoba. Su importancia en la política nacional, especialmente en esos años, es decisiva. Centrar el estudio en esta provincia no asume el objetivo de un estudio regional, que busque lo excepcional en el caso local. Por el contrario, esperamos que pueda enriquecer una visión más compleja del sistema educativo nacional, de su constitución, su formación y su relación con una fracción de la Iglesia católica que luchó por conservar su injerencia en la educación frente al avance de la centralidad del Estado y de las políticas laicistas. Sostenemos que Córdoba, fue clave en este proceso, heterogéneo e inestable.

1.2. Objetivos y organización del trabajo

El trabajo se organiza en seis apartados. En el primero de ellos, presentamos nuestro problema de investigación, los datos y fuentes con las que trabajamos, así como las principales decisiones teórico-metodológicas adoptadas. En la segunda parte, trazamos algunos rasgos del contexto, las disputas fundantes y claves generales del enfrentamiento entre clericales y laicistas, recuperando y sistematizando algunos de los antecedentes bibliográficos que han sido la base de esta investigación.

En un tercer apartado, trabajamos en torno a la prescripción de la enseñanza de la religión católica en el plano legislativo y normativo, identificando su presencia y alcance en los textos legislativos presentados y/o promulgados en la provincia de Córdoba, Argentina, entre 1880 y 1930. Nos centramos en el proceso de organización e institucionalización normativa de la obligatoriedad de la enseñanza religiosa. Buscamos, a su vez, determinar cambios y continuidades en las distintas modificaciones legislativas que tuvieron lugar y advertir similitudes,

concordancias y divergencias respecto a las leyes nacionales. En el entramado Nación-provincias, determinamos los actores, posiciones y grupos de interés que participaron en las definiciones legislativas respecto a la inclusión de la religión entre los contenidos mínimos. Caracterizamos las relaciones de fuerza operantes, modalidades y cursos de acción sostenidos por los grupos en disputa en relación al carácter laico de la educación.

En la cuarta parte, analizamos el lugar de la religión en las disposiciones curriculares que tuvieron vigencia en dicho período. El interés recae en detectar continuidades y cambios en los planes de estudio, programas, circulares y orientaciones en torno a la inclusión de la religión como materia escolar; como así también, en las relaciones y articulaciones de esta con otras materias y con la totalidad de las asignaturas incluidas en el mínimo de instrucción, analizando la asignación temporal, el status relativo y su relación con otros espacios curriculares.

Finalmente, dedicamos un apartado a identificar y analizar indicios del modo en que la doctrina y el dogma católico permeaba y estructuraba (o no) las prácticas escolares en las décadas en estudio. Buscamos advertir objetos, acciones, experiencias, rutinas, métodos, textos y otros aspectos en los cuales la religión se articulaba y vinculaba con el espacio, los contenidos y las culturas escolares. Analizamos el complejo y profuso armado de una estrategia de búsqueda de hegemonía en la que distintos funcionarios, instituciones y maestros y maestras eran actores fundamentales, tanto en el sostenimiento como en el rechazo o resignificación de estas disposiciones curriculares. El lugar de la religión y lo religioso en el ambiente y la atmósfera escolar, así como un conjunto de acciones tendientes a asegurar su predominio dogmático en la educación de la infancia, se sostuvieron no solo en las aulas sino en los pasillos, en las plazas, en las calles, en la prensa, en los púlpitos.

Estos objetivos se vinculan con un conjunto de preguntas que orientaron y motivaron el interés por el desarrollo de la investigación y otras que fueron surgiendo en su devenir. Algunas de ellas, fueron encontrando respuestas

provisorias que hemos sistematizado en el presente texto. Otras, son desafíos para seguir investigando y analizando. La vigencia de numerosas normativas y prácticas en las escuelas públicas de la provincia, sugieren la importancia de que nuevas investigaciones profundicen este análisis y que la historia sea un aporte para el presente.

¿Qué disputas, qué relaciones de fuerza y de poder se tensaron para dar lugar a esa particular configuración de los textos legislativos? ¿Qué criterios de legitimidad operaron? Lo religioso, ¿era sinónimo de católico? ¿Qué grupos y propuestas alternativas se erigieron en pro de la laicidad? ¿Cuál fue el lugar que ocuparon los maestros y maestras en esta disputa? Y, más allá de la legislación, ¿qué otras normas se dispusieron en pro o en contra de la presencia de la religión en la vida cotidiana de las escuelas de la provincia? Respecto al dogma católico y sus rituales, ¿qué otros modos de presencia tuvieron en el espacio escolar? ¿De qué modo se relacionó la enseñanza de la religión con otros espacios curriculares como *Moral* o *Urbanidad*? ¿Cómo se constituía la experiencia escolar de docentes y estudiantes con relación al catolicismo? ¿Cuáles eran las presencias de “lo religioso” que pueden inferirse en el cotidiano escolar, en la enseñanza, en las paredes de las escuelas, en la “atmósfera escolar”? ¿Quiénes las imponían, sostenían, resistían?

Estos interrogantes señalan también el alcance, que es a su vez un limitante y un desafío, y el aporte que esperamos hacer a las investigaciones en Historia de la Educación y en la temática específica. Trabajamos en torno a recuperar pistas del modo en que los dogmas y la doctrina católicos, presentados como principios indiscutibles, innegables y no sujetos a réplica ni a opinión, se enseñaron en las escuelas públicas de Córdoba no solo en la llamada “hora de la religión”, la cual contaba con un espacio curricular y una asignación temporal específica en el desarrollo del calendario escolar. Hemos valorado como un horizonte indagar en esta dirección, no sin considerar el desafío que implica.

1.3. Antecedentes y fuentes

Trabajamos sobre un conjunto de datos y fuentes, con propósitos diversos pero yuxtapuestos. En primer lugar, realizamos una revisión bibliográfica de investigaciones vinculadas al ámbito de problemas más general en que se inscribe el tema seleccionado, referentes a estudios sobre la Iglesia católica en Argentina y los debates en torno a la laicidad (Roitenburd, 2000; Mauro, 2008; Miranda, 2007; Mallimaci, 2008; Di Stefano, 2010, 2011; Di Stefano y Zanatta, 2009). Recuperamos también trabajos que ahondaron sobre la conformación del sistema educativo nacional y la lucha entre clericales y liberales por la educación (Puiggrós, 1990 y otros; Finocchio, 2009; Garcés, 1992; Palamidessi y Suasnabar, 2007; Pineau, 2001; Pineau, Serra y Southwell, 2017; entre otros). Otro conjunto de historiadores e historiadoras que han tomado a Córdoba como foco de su interés, fueron claves para analizar el entramado tejido por la Iglesia católica local con la política, la sociedad, la cultura y la educación en la provincia (Moyano, 2006; Ayrolo, 2010; Iribarne, 2017; Roitenburd, 2000 y otros; Abratte, 2008; Foglino, 2005; Vagliente, 2010; Vidal, 2000 y otros). Y de modo tangencial, estudios sobre el magisterio en argentina (Birgin, 1999), las infancias (Carli, 2012), el cotidiano escolar (Rockwell, 2007) entre otros, aportaron esquemas conceptuales particulares para ingresar a algunas aristas del trabajo que presentamos. Trabajos anteriores de mi autoría fueron tomados como puntos de partida, siempre sujetos a revisiones y profundizaciones analíticas. (Lamelas, 2013, 2014 y 2015)

Por otro lado, desde distintos posicionamientos ideológicos y políticos, no necesariamente coincidentes con los adoptados en la presente investigación, revisamos un conjunto de obras clásicas o recientes respecto a la disputa entre liberales y clericales en el período estudiado (Fernández, 1965; Auza, 1981; Martínez Paz, 2006; Endrek, 1981, 1993, Campobassi, 1956; Bruno, 1981; Sambrizzi, 2011) Estos, analizan este enfrentamiento desde conceptualizaciones encontradas con el presente trabajo, pero ofrecen un trabajo con fuentes que

hemos seguido y verificado, aportando valiosas pistas que nos propusimos leer desde las preguntas propias.

En otros casos, la bibliografía nos ha permitido reapropiarnos de esquemas analíticos que conforman las categorías conceptuales adoptadas en el presente análisis (Gramsci, 2009; Williams, 2000; Aricó, 1989; De Certeau, 2000; Chartier, R., 1996; Roitenburd, 2000). El marco teórico y metodológico respecto a la perspectiva política se especificó con las elaboraciones teóricas vinculadas al currículum y las prácticas escolares (Goodson, 1991; Escolano, 1998; Chartier, A.M., 2008; Julia, 2001; Rockwell, 2018; Viñao Frago, 1995). El desarrollo mismo de la argumentación, irá convocando estos aportes, fundamentales en la construcción del problema y de muchas de las hipótesis aquí presentadas. En lugar de explicitar aquí las contribuciones y argumentaciones que se adoptaron o propusieron debates fructíferos con sus posturas e hipótesis, tomamos la opción de ir entramándolas con nuestro propio análisis en las páginas que siguen, acercándonos y tomando distancia de esas lecturas para construir un esquema analítico para la presente investigación.

Respecto al relevamiento de fuentes, realizamos la revisión y sistematización de al menos tres tipos de corpus: leyes, decretos y reglamentación educativa y los debates desarrollados en ocasión de su promulgación; periódicos y revistas políticas o de educación; documentación de los archivos del Consejo Provincial de Educación y de la Inspección de Escuelas, en los que se encuentran actas de sesiones y resoluciones, intercambio con las escuelas, informes, entre otros. Un extenso relevamiento de fuentes, siempre incompleto y posible de ser ampliado, se rastreó en documentos de distinto origen, pluralidad de formas discursivas y materialidades.

Para analizar el proceso de regulación normativa de la enseñanza de la religión, los textos de las leyes o proyectos de ley se transformaron en el analizador fundamental. Como nuestro interés no se centraba solo en verificar la formulación definitiva, sino en indagar en los complejos procesos de producción, negociación, desplazamientos que se invisibilizan en el texto final que perdura,

nos remitimos también a los debates parlamentarios, tanto de las cámaras de Senadores y Diputados, así como al combate paralelo que se desarrollaba en la prensa. La revisión del Diario Los Principios¹ permitió recuperar una lectura clerical de los acontecimientos, sus argumentaciones y proclamas, y abrió la posibilidad de visualizar algunas estrategias y advertir posicionamientos y prácticas que subyacían a la promulgación o rechazo de una norma.

Para rastrear y analizar las prescripciones curriculares respecto a la enseñanza de la religión, accedimos en todos los casos en que fue posible, a los programas y/o disposiciones especiales respecto al contenido de “la hora de la religión”, tanto por parte del Consejo de Educación, así como las emanadas de la cúpula de la Iglesia católica, y disposiciones de inspectores y circulares que dirigían a las escuelas “orientaciones” para la enseñanza. Nuevamente, las mismas fuentes legislativas (textos, normativas, etc.) y periodísticas brindaron pistas sobre lo que entendemos como un proceso relacionado con el origen de la religión como materia escolar, en conexión con la historia de las fuerzas políticas que la implantaron en el currículum educativo. En esta indagación se realizó una aproximación desde una mirada curricular a la “traducción” e institucionalización a nivel escolar de la asignatura que, con distintos nombres, respondió a la llamada “hora de la religión”, así como al modo en que fue concebido su programa y sus vínculos con el conjunto de la enseñanza. El archivo del Consejo Provincial de Educación, de la Inspección General de Escuelas, así como algunos libros copiadores, guardan memoria de diversos programas y planes de estudio a los que hemos accedido.

En relación a las prácticas escolares y a la traducción áulica, a lo que diferentes autores denominan el currículum vivido, trabajamos con documentos que nos permitieron recuperar aspectos vinculados a la lucha por imponer la presencia de la religión católica en la enseñanza pero también en otras aristas de la vida

¹ Silvia Roitenburd (2000) ha analizado el rol conferido a los diarios como *órganos políticos* y herramientas de difusión ideológica. La dirección de éstos por parte de la Iglesia Católica fue una de sus principales preocupaciones. Controlaron la línea editorial de sucesivos periódicos locales: *El Eco de Córdoba*, publicado desde 1862 a 1886; *El Porvenir*, entre 1886 y 1892; y desde entonces hasta 1977, *Los Principios*. Todos ellos fueron órganos de los que se valió la Iglesia para la difusión de sus dogmas.

cotidiana de las escuelas, no solo en este espacio temporal especial denominado “la hora de la religión” sino, en todo un conjunto de prácticas, afrontando un proceso de exploración y sistematización de indicios y pistas que pudieran dar cuenta de fragmentos de la vida cotidiana de las instituciones escolares en relación a la disputa que nos ocupa. Incluimos no solo aquello que sucedía en las aulas en un sentido restringido, sino toda una globalidad de acciones e interacciones que se desarrollaban en el contexto escolar o en sus alrededores. Esto supuso el desafío de volver a las mismas fuentes con una nueva mirada, rastreando pistas que pudieran dar cuenta de modo tangencial de aspectos de ellas. Una *mirada etnográfica* sobre los debates parlamentarios y disposiciones ministeriales, así como cartas de lectores o editoriales de los periódicos se entrecruzó con nuevas fuentes, adquiriendo una relevancia fundamental los archivos del Consejo Provincial de Educación que recuperan no solo las actas de las sesiones, sus resoluciones y circulares, sino todo un amplio conjunto de documentación administrativa (informes, inventarios, pedidos de útiles, sanciones, notificaciones), y el intercambio epistolar con maestros o miembros de Comisiones Vecinales, entre otros. También el Archivo de la Inspección General de Escuelas ofrece este tipo de documentación, agregando además los informes de Visitadores Escolares.

El proceso analítico sostuvo y orientó la búsqueda y exploración de estos datos, destacando entre la diversidad y extensión de fuentes no solo aquellas que remitían de modo directo a “la hora de la religión”. Como veremos a lo largo de texto, las estrategias de afianzamiento de la hegemonía fueron múltiples y variadas. No fue posible buscarlas solo a modo de índices cuando se mencionaba la enseñanza de la religión. En todo un conjunto de aspectos de la vida institucional escolar se jugaban de forma subrepticia, silenciosa o a *viva voz*, los resortes que aseguraban un ambiente escolar favorable o adverso a la religión católica.

Un desafío del trabajo con los datos, que profundizaremos en el apartado metodológico, se vincula a que estas fuentes contienen “versiones” de diferentes

actores, las que se ponían en juego para justificar, validar, excusar, defender, arremeter en pro de posturas ideológicas, dogmáticas, pero también materiales, simbólicas y de poder. Fue siempre necesario contextualizar estos discursos junto con sus emisores, en la compleja trama de consolidación hegemónica, inestable, que caracteriza el período. Las herramientas conceptuales y las categorías analíticas que se adoptaron y/o construyeron, permitieron inscribir estos textos de distinto orden en los géneros discursivos² de los cuales provienen y en las tramas de poder de las que forman parte.

Las leyes, los decretos, las circulares, las reglamentaciones y resoluciones, son textos de pretensión regulativa. Prescriben, prohíben, son “textos sin sujeto”. Estos textos tienen valor performativo, e imponen a los sujetos el deber de su cumplimiento. Son generados por sujetos que se encuentran en posición de poder o autoridad (Coria, 2001) y como tales llegaban a las escuelas y se ponían en relación con instituciones y contextos concretos y con las trayectorias y posiciones de los actores escolares.

En relación a las fuentes periodísticas, que oficiaban como órganos del poder clerical, desde el punto de vista discursivo se caracterizan por su carácter relativamente circunstancial ofreciendo versiones de los acontecimientos, visibilizando adscripciones políticas, valoraciones, apreciaciones. Estos textos llegaban a sus lectores con una fuerza de verdad, de legítima expresión de ideas o información, o incluso como orientaciones para regular las acciones, invisibilizando muchas veces las sutilezas subyacentes al modo de presentar la información. En otros casos, especialmente en las editoriales, la toma de posición y la enunciación dirigida a los lectores-creyentes-fieles, adoptaba un registro discursivo también prescriptivo sobre el modo *correcto* de actuar de un cristiano o incluso de un funcionario o un párroco.

En cuanto a los informes, notas y otro tipo de correspondencia entre maestros y autoridades administrativas y políticas del sistema, el intercambio adopta una

2 Bajtín, M. (1992) propone considerar a los géneros discursivos como “tipos realmente estables de enunciados”, heterogéneos. Estos géneros discursivos imponen al hablante un cierto tipo de normatividad, ciertas restricciones que son anteriores a su producción y que se objetivan en grados variables de formalidad.

enunciación, generalmente en primera persona, donde los hablantes son motivados a elaborar estos textos con la finalidad de justificar, peticionar, argumentar o informar, colocando su firma, sus motivos, su procedencia. Cuando las notas provenían de maestras y maestros o directivos, es muy frecuente encontrar en ellas aspectos íntimos, privados, sentimientos, emociones que en general se vinculan con aquello que se deseaba peticionar o informar. En estos discursos sobre las acciones, se ponían en juego puestos, la continuidad o finalización de una propuesta, incluso de una institución, un ascenso, una subvención, entre otros ejemplos. Los textos analizados eran remitidos a un superior, portando estas marcas que exigían en ocasiones enaltecer circunstancias, minimizarlas, omitirlas e incluso justificarlas, como recurso argumentativo no necesariamente con fines intrigantes o desleales, pero inevitablemente motivados por un interés.

La perspectiva analítica y el enfoque metodológico adoptados orientaron la búsqueda y el análisis de estas fuentes, guiaron la exploración, sistematización y entramado de huellas de prácticas. No es posible seriarla dado que es información fragmentaria, pero es posible leerla proponiendo relaciones con otros acontecimientos de la vida política, social, educativa, poniéndolas en relación entre sí, vislumbrando posibles vínculos, contradicciones, intencionalidades, intereses, que se articularon a la perspectiva político-cultural y al análisis pedagógico que nos propusimos.

CAPÍTULO 2: CATEGORÍAS TEÓRICO-ANALÍTICAS

2.1. Introducción

Como se ha anticipado en la presentación del tema, nuestra investigación pone el foco en tres ámbitos de problemas: la enseñanza de la religión en el plano normativo-legislativo, en el currículum, en tanto texto prescriptivo que ordena y regula aquello que debe ser enseñado, y también, en la presencia de la religión católica en la enseñanza y las prácticas escolares. La historia de las disputas por la hegemonía en estos ámbitos es problematizada, indagada y analizada desde conceptualizaciones de distintas inscripciones. Este desafío, propio de los estudios en el campo de la educación, se acrecienta dados los focos y capas de indagación diferenciadas que se anudan al tema principal en este trabajo, y por tratarse de un estudio histórico.

La construcción del problema de investigación remite a un proceso complejo que configura la relación entre la educación y un sector de la Iglesia católica en el período, en los tres planos seleccionados. Esto implicó, entre otras cosas, contar con herramientas teóricas y metodológicas de diversos campos disciplinarios y esquemas conceptuales que buscamos entramar a una perspectiva político-cultural desde una preocupación pedagógica sobre las múltiples dimensiones y escalas que segmentamos al analizar las estrategias adoptadas en esta lucha por la hegemonía. El desafío, en ese marco, fue la búsqueda de unidad de enfoques para analizar el tema. La mirada adoptada se vincula a los estudios respecto a la hegemonía en clave gramsciana, desde una perspectiva político-cultural. Nuestro trabajo se sitúa en la intersección entre un análisis político de las normativas, un análisis histórico del currículum escolar y un enfoque socio-antropológico y etnográfico para analizar, sin abandonar la perspectiva política, las prácticas escolares.

Proponemos considerar la cuestión de la lucha por la hegemonía entre la Iglesia católica y el Estado, clericales y laicistas, no como una cuestión doctrinaria. La entendemos como una lucha por la influencia, por el predominio educativo

(Weinberg, 1956). No es solo ni principalmente una cuestión de principios. La Iglesia católica ha adoptado distintas conductas y tácticas según los países y momentos históricos, en puntos esenciales, adaptándose a las circunstancias. Se presentaban como dogmas, pero eran asuntos directamente relacionados con la lucha por la hegemonía (Roitenburd, 2000), una cuestión política, de carácter temporal y no celestial. Es por eso que analizamos las leyes, la normativa, el currículum, las prácticas en términos políticos, como acciones, como transacciones que se sustentan en una estrategia mayor: la escuela debía ser católica, su ambiente, su atmósfera, su programa, los maestros y la Iglesia debía codirigir con el Estado este proceso. Hacia esa finalidad, terrenal y no dogmática, tendían todas sus acciones, discursos y prácticas.

2.2. La escala adoptada

El surgimiento de los Estados nacionales y la laicización y secularización que trajo aparejadas, sitúan nuestro problema en un proceso amplio de carácter mundial, del cual es parte. Especialmente en América Latina, luego de la ruptura del orden colonial, se abrió un lento pero sostenido camino de secularización de la vida social y de laicización de las instituciones que iban creando los nacientes estados. La secularización de la educación pública alcanzó distintos niveles en los diferentes países de la región; en Argentina no se completó nunca la separación de la Iglesia con el Estado en materia educativa. Esta indeterminación planteó a la educación como un terreno constante de luchas, disputas, tensiones entre Estado e Iglesia católica, intentando desplazar este margen hacia uno u otro de los polos durante las décadas siguientes.

La relativa homogeneidad con que se han presentado los procesos de formación de sistemas educativos estatales, colocaron la escala nacional como la privilegiada para los estudios en este período. La unidad de análisis debía ser el Estado nacional para estudiar la escuela pública moderna. En las últimas décadas la elección de estas escalas ha recibido fuertes críticas, desarrollándose trabajos que desafiaron la premisa de la homogeneidad nacional dando lugar a historias

“subnacionales” o locales, con énfasis en señalar la heterogeneidad que se presentaba al interior de los Estados nacionales (Roldán, 2013; Rockwell, 2007; Acevedo Rodrigo, 2019). Sin embargo, así como las historias nacionales han puesto en cuestión la idea del Estado como un actor unívoco, la homogeneidad alcanzada por medio de su acción y su impacto, en ocasiones las historias locales sobrestimaron la autonomía de estas escalas, magnificando las particularidades y sus actores. Lo “particular” se privilegiaría como objeto de estudio, se podría tornar valioso en sí mismo, sesgando la lectura por el énfasis en visibilizar lo otrora negado o invisibilizado (Acevedo Rodrigo, 2019:25).

La cuestión de la enseñanza religiosa en las escuelas públicas ha sido objeto de este tipo de lecturas. Algunas veces, la normativa nacional se presentó como hegemónica, uniforme y homogénea, considerándosela suficiente para explicar los niveles y rasgos del proceso de laicización de las instituciones educativas. La escala nacional llevó a descuidos al momento de explicar la heterogénea configuración resultante de las leyes que orientaron los sistemas educativos de las provincias y de las prácticas sostenidas en distintos lugares del extenso territorio nacional, aún en formación. La Ley 1420, a pesar de haber tenido vigencia en la Capital y los Territorios Nacionales, se presenta como la norma que organizó el sistema de educación en el país, se constituye en el parámetro para analizar un sistema educativo que se estudia desde la escala nacional.

Nuestro interés por comprender un proceso local, diferenciado, particular, no busca hacer de Córdoba un caso excepcional, ni estudiarlo aislado de aquellos procesos generales de los cuales forma parte indisoluble. La lucha por el control de la educación primaria en la provincia de Córdoba se articula, al mismo tiempo, a diversas escalas y contextos. Adopta en ocasiones una escala local; por momentos se vincula a problemas más generales a nivel nacional, y en otros se vuelve explícita su vinculación a acontecimientos y movimientos de alcance global. Asume un carácter defensivo para mantener posiciones; en otros ofensivo, ya sea para conquistar o reconquistar posiciones perdidas. Algunas veces esta lucha se entabla desde el clericalismo *contra* el Estado nacional, en

otras contra el provincial y, muchas veces, *desde* posiciones en el Estado. Las provincias del noroeste argentino, coadyuvadas por la organización eclesiástica, actúan como un bloque frente al Estado nacional o se dividen buscando apoyarse en procesos de corte local. Nación y provincias se enfrentan, se entraman, coexisten o se yuxtaponen en la lucha clerical, casi siempre desde agrupamientos corporativos de hecho o institucionalizados.

Nuestro estudio, propone pensar *desde* Córdoba³ buscando enriquecer las articulaciones entre lo local y lo nacional, con la expectativa de que aporte a una visión más rica del conjunto y a un conocimiento enriquecido del proceso más general.

2.3. El escenario local en la “ciudad de frontera” y sus relaciones con los procesos nacionales

Diversas investigaciones coinciden en afirmar que en la provincia de Córdoba se habría cristalizado una matriz tradicionalista católica, conservadora y resistente a cualquier intento de modificación del *status quo* alcanzado. Dicha tradición católica, alcanzaría también, y con marcados rasgos, al sistema educativo provincial. Otros estudios han reparado en el carácter revulsivo de su historia, en sus combates explosivos y espontáneos, sin continuidad interna, que tardarían tanto en surgir como en desaparecer, sin dejar rastros.

Sin negar que estos trabajos centran su interés en uno u otro aspecto, realizando aportes para el conocimiento del período, en la presente investigación nos situamos en una postura analítica que propone abandonar esta aparente dicotomía y reparar en la compleja dialéctica que se establece entre cultura y política, entre tradición y modernidad, dialéctica que debe ser tenida en cuenta “para no empobrecer la mirada” (Aricó, 1989) y que permite pensar en elementos de continuidad a partir de una tradición reformista. Este marco analítico complejiza la lectura de la realidad provincial trazando a ambas

3 Silvia Roitenburd (2010) propone recuperar esta invitación de Aricó como modo de replantear una historiografía excesivamente centrada en Buenos Aires.

(tradición y modernidad) como “las nervaduras de un mismo tejido cultural” (Aricó, 1989: 10). Propone dejar de lado un esquema interpretativo que acentúa la bipolaridad entre la ciudad excéntrica (laica) y la ciudad mediterránea (clerical) y propone ahondar en la compleja dialéctica en la que se desenvuelven. La metáfora de “ciudad de frontera” grafica y destaca los fuertes contrastes entre clericalismo y experiencias políticas y culturales que dan cuenta de profundos movimiento de reforma “intelectual y moral”.

Nos apoyamos en investigaciones que han abandonado las hipótesis iniciales para tomar caminos diversos, pero enriqueciendo miradas que rompen con la bipolaridad y se centran en analizar esta complejidad resultante de la coexistencia, el choque, la lucha por la hegemonía de fuerzas antagónicas, hegemónicas y contrahegemónicas. Aunque analizando un período que excede el de la presente investigación, cabe mencionar los trabajos de César Tcach (2012), en los que destaca la *amalgama* entre tradición y progreso. Las conceptualizaciones al respecto de Silvia Roitenburd (2000, 2005, 2007, 2012), quien entre otros múltiples asuntos ha ofrecido esta mirada analítica para recuperar la figura de Saúl Taborda como un intelectual que encarnó la continuidad de la Reforma e intentó extenderla a otros niveles del sistema, así como sus estudios sobre las alternativas pedagógicas, constituyen un marco conceptual fundamental. Por su parte, Juan Pablo Abratte (2008) propuso analizar las reformas educativas de los 80 y 90 en la provincia, sosteniendo la hipótesis de que se recuperan elementos de la tradición reformista local. Otros trabajos, como el de Ana María Foglino (2005), han aportado en esta dirección.

2.4. Sobre la noción de hegemonía

Un concepto que se transforma en herramienta analítica fundamental es el de hegemonía, al que Antonio Gramsci (2009) distingue del de dominio. Dominio haría referencia a formas políticas que en tiempos de crisis se transforman en coerción directa. Hegemonía, en tanto, comprende una situación de entrelazamiento de fuerzas políticas, sociales y culturales y se refiere no solo al

control directo –económico y/o represivo–, sino que incluye el concepto de “cultura” como un proceso social total en que los hombres definen y configuran sus vidas⁴. La “ideología” remite a un sistema de significados y valores que proyectan o expresan un determinado interés de clase. La hegemonía, entonces, daría cuenta de un poder de clase o sectores de clase que es económico, represivo, pero que también es cultural e ideológico.

Por otro lado, nos interesa recuperar las relaciones que Antonio Gramsci articulara entre cultura y educación, inmersas en una trama más general de definiciones políticas y de lucha por la hegemonía en las cuales educación, reforma cultural, religión, clericalismo, poder y espacio público son consideradas en la trama constitutiva del acontecimiento histórico.

Esta noción se vuelve fundamental para analizar también las prácticas escolares, conceptualización que ha sido enriquecida y precisada para estudiar prácticas y vivencias en el espacio escolar, desde una mirada etnográfica. El concepto de hegemonía contempla no solo el sistema de ideas y creencias conscientes sino, sobre todo, el proceso real vivido como sistema de significados, valores y creencias. Porque la hegemonía no es solamente la ideología considerada como manipulación o adoctrinamiento sino,

todo un cuerpo de prácticas y expectativas en relación con la totalidad de la vida: nuestros sentidos y dosis de energía, las percepciones definidas que tenemos de nosotros mismos y de nuestro mundo. Es un vívido sistema de significados y valores –fundamentales y constitutivos– que en la medida en que son experimentados como prácticas parecen confirmarse recíprocamente (Williams, 2000: 133).

La hegemonía es un proceso y por lo tanto no puede ser comprendida de forma estática. Por su propio carácter, debe ser continuamente renovada, recreada y redefinida, producto de ser también continuamente resistida y modificada. Es

4 En nuestro caso nos referiremos a la hegemonía como parte de los mecanismos de dominación que la burguesía extiende sobre el proletariado y los grupos subalternos en una sociedad capitalista. María Clara Iribarne (2017) aborda una distinción analítica respecto al significado del término hegemonía, recuperando desde las ideas de Perry Anderson al menos tres aspectos o asuntos a los que Gramsci refiere cuando habla de hegemonía.

por esto que el concepto de hegemonía no puede nunca presentarse solo, sino necesariamente asociado al de “contrahegemonía” y el de “hegemonía alternativa”. Porque la hegemonía, si bien es dominante, nunca lo es de modo total o exclusivo. En la medida en que estas alternativas u oposiciones sean significativas, obligan a lo hegemónico a controlarlas, neutralizarlas, transformarlas o incluso incorporarlas.

Por eso, si bien el tema de este trabajo no incluye las alternativas pedagógicas a la opción normativa, discursiva y a la legitimidad dogmática, recuperamos en numerosas ocasiones otras investigaciones que completan la mirada, puesto que si pensamos en términos de hegemonía, no se la puede considerar sin tener en cuenta las alternativas contrahegemónicas que se le opusieron⁵.

2.5. Clericalismo y liberalismo en la Córdoba de entresiglos. Primer acercamiento

No siendo la política otra cosa que el gobierno de las sociedades y la dirección práctica de los asuntos públicos, evidente es que, ante todo debe ser católica, es decir, conforme a las leyes de Dios y a la enseñanza de la Iglesia (...) se ve pues que no es posible ser sinceramente católico sin ser, al mismo tiempo clerical, es decir partidario de la enseñanza del clero o de la Iglesia, en el orden social y público, lo mismo en el doméstico o privado y por consecuencia natural, que el sacerdote no tiene solo el derecho sino el deber de ocuparse en política.

Eco de Córdoba, 09/01/1881

La Iglesia católica no es una institución homogénea, no es tampoco una entidad uniforme, fija, inmutable. Constituye un conjunto de prácticas concretas que articulan fragmentos de una matriz “universal” (Roitenburd, 2000: 18). Ser

⁵ En este estudio hemos optado por no incluir en la investigación las alternativas pedagógicas, tanto aquellas que sostuvieron algunos individuos como así también las que, especialmente en las primeras décadas del siglo XX, tomaron forma en instituciones gremiales, políticas o asociativas (Roitenburd y Foglino, 2005). Sin embargo, en numerosas ocasiones recuperamos trabajos de otros investigadores sobre el tema para que nuestro análisis pueda volverse más significativo, amalgamando hegemonía y contrahegemonía como procesos que se constituyen de modo unívoco.

católico no es tampoco una identidad única. Es por eso que es necesario aclarar a quién nombramos cuando hablamos de “católicos” o de “la Iglesia católica”.

Católicos no eran únicamente quienes se habían alineado con las posiciones antilaicistas. En los debates parlamentarios, en el Congreso Pedagógico y en distintas instancias, unos y otros se apresuraban a definirse como católicos. La mayoría de los laicistas se definían también como creyentes. Ser católico, a su vez, no era atributo suficiente para caracterizar al grupo que distintos investigadores han denominado de diversos modos, pero que puede definirse a partir de su accionar decidido para enfrentar los avances liberales en distintos terrenos de la vida pública e institucional. Nos referimos sí a un “núcleo duro”, a una oposición articulada, surgida del interior, que enfrentó las medidas laicistas adoptadas a partir de la presidencia de Mitre tales como la Ley de Matrimonio Civil, la secularización de los cementerios públicos, el fin del requisito del bautismo para la inscripción de los ciudadanos y las medidas laicizantes en la educación y la cultura. Los integrantes de este grupo sostuvieron una práctica discursiva que fue construyendo “verdades inmutables” frente al ataque a las prerrogativas tradicionales de la Iglesia local en ámbitos que ésta consideraba propios (Roitenburd, 2000).

Las investigaciones de Silvia Roitenburd (2000, 2007) en torno a lo que denominó el Nacionalismo Católico Cordobés, al clericalismo local, a las relaciones entre religión y política, son un antecedente fundamental para el desarrollo de la presente investigación. Tanto las que analizan este grupo político y su accionar en relación al sistema educativo, como las que proponen recuperar una tradición reformista local que abogó por alternativas pedagógicas a las disputadas por el sector clerical.

Desde los años sesenta del siglo XIX, y en particular a partir de los ochenta, en el noroeste del país, con centro en la Ciudad de Córdoba, las altas jerarquías eclesiásticas concentraron los resortes de poder para defender sus atribuciones y privilegios y articularon un proyecto dogmático y restrictivo. Este posicionamiento excedió el marco regulativo de las leyes e instituciones oficiales,

extendiendo su acción a numerosos ámbitos sociales, culturales, económicos y educativos. Tiene entonces lugar el surgimiento del Nacionalismo Católico Cordobés, un núcleo de matriz eclesiástica que establece relaciones con distintas fracciones de la elite local, por medio de las cuales buscaba controlar los resortes del Estado y cuyo objetivo último consistía en la cristianización de una sociedad que pretendía mantener bajo control (Roitenburd, 2000).

El Nacionalismo Católico Cordobés era un núcleo procedente de la Iglesia católica de Córdoba que se autodefinía como nacionalista y católico, con posiciones rígidas en las controversias que tuvieron lugar a propósito de los debates sobre democracia, el sufragio universal, el matrimonio civil, la educación, entre otros. Su actuación se movía “entre la política y la fe”, y representaba una fracción de la Iglesia católica, de matriz integrista, antiliberal, con una acción sostenida por afianzar los valores restrictivos que sostuvieron su proyecto global.

Estas conceptualizaciones permiten no solo delinear los rasgos de este grupo, sino también captar las relaciones entre clericalismo, política y poder y ver el modo en que actuaban desde un lugar que se presentaba como no político y que, por lo tanto, otorgaba mayor eficacia a su intervención. La autora define que “lo político” impregnaba una práctica de origen eclesiástico pero articulada en un discurso específico sobre “lo religioso”, utilizando diversos mecanismos de influencia. El lugar que dicha práctica ocupaba en el espacio público no solo estaba dado de manera directa sino también por elementos más sutiles que marcaban su presencia y preeminencia en él, a partir de múltiples lenguajes.

Su capacidad de influencia, a pesar de ser un grupo local, alcanzó el nivel nacional, estableciendo lazos estables con otras regiones y con la nación. Es importante recuperar también que estos enunciados dogmáticos fueron llevados al espacio público, investidos de la autoridad que les otorgaba quien los emitía.

La autora los denomina también clericales, denominaciones que son usadas en más de una ocasión como sinónimos, como complementarias, dada la complejidad de fenómenos y ámbitos de actuación de este grupo.

Javier Moyano (2006), los nombra también de este modo. Bajo el rótulo de clericales agrupa a quienes, en las últimas décadas del siglo XIX, “postulaban que el orden político y social debía sujetarse a mandatos de la Iglesia católica” oponiéndose al proceso de laicización de las instituciones estatales, entre las cuales podemos incluir al sistema educativo. En tanto, elige el término “católico” para nombrar a quienes “defendían posiciones clericales y participaban en entidades confesionales” (Moyano, 2006: 78).

Analiza la pertenencia del clericalismo al grupo que nombra como los “conservadores cordobeses”, a los que define como un sector de actuación protagónica en el período. ¿Quiénes integraban este grupo? Moyano sostiene que no es pertinente llamar “conservadores” solo a quienes se posicionaban en contra del papel de la religión en la vida política y social puesto que, al analizar a la dirigencia de los partidos, puede encontrarse que conviven en ellos liberales y clericales. En su análisis destaca la imposibilidad de ubicar al sector clerical como un integrante estable de este grupo, o al menos no como un agrupamiento que portase posturas homogéneas en todos los ámbitos de problemas.

Por su parte, Néstor Auza (1981), quien asumió en sus investigaciones la reivindicación del accionar de este grupo, propone adoptar la denominación de Partido Clerical y Partido Liberal ya que, según sostiene, fueron las usadas a partir del Congreso Pedagógico y se mantuvieron luego. En su análisis de estas denominaciones opta por el modo en que se nombraba en la prensa durante la década del 80 a los distintos grupos.

Al decir Partido Clerical, se referían al núcleo de católicos que actuaban en la política, en el periodismo y la cátedra, haciendo pública confesión y defensa de sus creencias religiosas. Por el contrario, la denominación de Partido Liberal se aplicaba a quienes sostenían un conjunto de principios autodenominados liberales cuya orientación filosófica los hacía oponerse a todo lo que estuviera vinculado a lo religioso (Auza, 1981: 40).

Como puede leerse, Auza presenta al liberalismo solo como oposición al clericalismo.

Por último, encontramos que en algunos trabajos se remite a estos sectores con la denominación de integrista católico (Califa, 2009; Yuszczuk, 2010). El término tiene su origen en grupos católicos radicalizados del siglo XIX que reaccionaron contra el laicismo desde el tradicionalismo doctrinario, con la intención de mantener íntegros e inalterados tales principios.

No es objeto de este trabajo asumir nuevos modos de nombrar a estos grupos. Cada una de estas investigaciones nos permite analizar matices de un proceso complejo que debe ser estudiado en cada contexto. Muchos católicos por su fe militaron activamente en el liberalismo; sin actuar en tanto partidos, ni siquiera agrupaciones parlamentarias o electorales. Especialmente los clericales resistieron a aquella denominación porque su interés era mostrar su arraigo sociológico en las masas. No conformaron su accionar alrededor de un partido; podemos encontrarlos formando parte de los partidos locales, asumiendo y defendiendo allí las posturas clericales⁶. Asumimos entonces que el clericalismo y el catolicismo no fueron sinónimos, sino que cuando les llamamos clericales, nacionalistas católicos, antilaicistas, nos estamos refiriendo a un grupo más o menos estable, que no asumió forma de partido pero que se organizó y batalló por sus ideas e influencias de los múltiples modos que intentaremos sistematizar, un grupo con aspiraciones políticas, de matriz clerical y conservadora.

2.6. Las tradiciones y la consolidación del poder hegemónico

Como acción discursiva fundamental, el clericalismo sostuvo dos postulados centrales: que el catolicismo se anclaba en las tradiciones históricas⁷ de la nación

6 Para profundizar sobre este tema y las relaciones entre Iglesia y política, ver Roitenburd (2010). *Católicos sin partido, consideraciones sobre el clericalismo en Córdoba (1880-1919)*

7 Esta se instituye asociada a la idea de tradición como *herencia cultural*. Quizá esta acepción sea la más vinculada a su etimología. La palabra proviene del sustantivo latino *traditio*, y éste a su vez del verbo *tradere*, «entregar». Etimológicamente, tradición es lo que pasa a través de las generaciones, lo que se da o entrega de una generación a otra a través del tiempo. En esta definición predomina la referencia a una supuesta base de acuerdos o costumbres que una sociedad seleccionaría para sí. Conservación y consolidación cultural serían fines consensuados en una selección social que presupone intereses compartidos. En este sentido, la tradición sería opuesta al cambio social y la modernidad, disruptiva de toda

argentina y que esto se plasmaba en los antecedentes constitucionales que declaraban a la religión católica como la religión del Estado, argumentado que tanto una como otro estaban a su favor.

La remisión al primer punto nos llevó a indagar el proceso de invención de una *tradición* (Hobsbawn y Ranger, 1983) católica local, la que se constituyó como eje central en el discurso clerical y conservador. Como se verá en los próximos capítulos, el clericalismo local esgrimió como bandera a Córdoba (un “interior” al que se presentaba como profundamente católico), una identidad provincial indisoluble de una tradición católica que, como corolario, hacía extensiva al sistema educativo provincial. La apelación a esta *tradición católica* por parte de los sectores integristas católicos fue permanente, exhibiéndola y reclamándola como la identidad por excelencia. Sostuvieron esta fundamentación ante cada modificación normativa y/o legislativa o para sustentar prácticas y disposiciones e imponer en el ámbito educativo la preeminencia del dogma católico, como también prácticas, rituales y contenidos vinculados a él. Así, esta *tradición católica* se constituyó en fundamento de legitimidad operante en numerosos momentos de la historia político-educativa provincial, identidad que pretendían hacer extensiva a la nación.

Sin negar el peso del aparato eclesiástico en la provincia, su inserción, su participación en diferentes engranajes de poder –sobre el que ahondaremos en

herencia del pasado, sería su opuesto. El mundo moderno vendría a degenerar o invertir el mundo tradicional. Tradición y modernidad estarían, por definición, enfrentadas de modo irreconciliable. El contraste estaría puntualizando una débil acepción de lo tradicional como opuesto a lo moderno o contemporáneo, reclamando una afirmación retrospectiva de los valores tradicionales (Williams, 2009: 154) de una sociedad exenta de contradicciones. Esta noción encubre los mecanismos de legitimación por excelencia del poder hegemónico.

Otro modo de analizar el valor activo de una tradición es el sostenido por Saúl Taborda, recuperado por Silvia Roitenburd en sus investigaciones sobre la figura de este destacado actor de la política provincial en las primeras décadas del siglo XX. Taborda revaloriza el valor de la tradición como memoria selectiva que estimula las transformaciones, un movimiento que va desde la tradición a las revoluciones. “Tradición como memoria de valores para la recreación de la cultura hacia un ideal -horizonte de visibilidad, imagen de lo que debe ser- constituyó el nudo de la reforma cultural y moral, objetivo fundamental de su práctica. No se trataba de cristalizar una consigna inerte para un recorrido previsto, sino de estimular el movimiento de la fantasía creadora, del hombre y de su acción sobre la comunidad”. (Roitenburd, 1998: 164).

las próximas páginas- proponemos rastrear de qué modo una parte del pasado fue seleccionada como *el* pasado significativo, buscando desnaturalizar esta afirmación y dar cuenta de su conformación, entendida la tradición como resultado del conflicto social.

Analizamos a la tradición en tanto elemento constitutivo de una hegemonía determinada, que se enfrenta e intenta obturar el desarrollo de una cultura contrahegemónica y con ella sus propias tradiciones, instituciones y formaciones. Entendemos que una tradición está directamente vinculada a una hegemonía social y cultural. Problematicar el concepto de *tradición* nos permite desnaturalizar esa construcción identitaria asentada en el espacio político-cultural local y resignificarla, en términos del análisis de Raymond Williams (2000), como el resultado de profundos procesos políticos, culturales y sociales que subyacen a ella, así como a su expresión educativa. Williams rechaza de plano su consideración como un segmento histórico relativamente inerte de la estructura social, como *el* pasado sobreviviente, sino que la considera un medio de incorporación práctico sumamente poderoso. Por ello propone que, en lugar de hablar de tradición, se haga referencia a *tradición selectiva*, ya que el agregado de este adjetivo permite visualizar que dicha tradición es en realidad una versión intencional del pasado, operativa en el proceso de definición e identificación cultural y social. Williams propone comprender a las tradiciones como un aspecto de la dominación de clase, tomando la forma de una versión del pasado que se conecta intencionalmente con el presente para ratificarlo. Por eso, no se trata de recuperar simplemente algún elemento residual o marginal, sino de establecer conexiones vitales para que una versión del pasado ratifique el presente e indique las direcciones para el futuro.

A estas consideraciones sobre el contenido y formas de operar de las tradiciones se puede agregar el análisis de Eric Hobsbawm, quien se centra en describir lo que denomina *tradición inventada*. Su mirada recae más en el modo en que una tradición llega a erigirse como el pasado significativo que en el contenido de esa

tradición, destacando los procesos que operan en la invención de una tradición. La define del siguiente modo:

Se entiende por tradición inventada el conjunto de prácticas normalmente regidas por reglas aceptadas en forma explícita o implícita y de naturaleza ritual o simbólica, que tienen por objeto inculcar determinados valores y normas de conducta a través de su reiteración, lo que automáticamente implica la continuidad con el pasado. De hecho, toda vez que ello es posible, normalmente tienden a establecer la continuidad con un adecuado pasado histórico (Hobsbawm, 1983: 97).

Este modo de conceptualizar las tradiciones propone entenderlas corriendo algunos de los velos que las sostienen: se presentan como pretendidamente antiguas (aunque sean relativamente recientes), se dotan de un conjunto de símbolos, permiten un uso ideológico del pasado y, por lo general, institucionalizan algunas conmemoraciones. Pero para Hobsbawm la identidad es un proceso de construcción, de creación, en el que se erigen complejos rituales y simbólicos deliberadamente inventados o reinventados por grupos de poder.

Nos planteamos algunas preguntas en esta dirección. Si bien la referencia al término tradición remite siempre a un pasado, refiere en realidad, a una relación del presente con ese pasado. Pero, ¿de qué modo se relacionan pasado y presente para conformar una tradición? ¿Por medio de qué mecanismos se genera la presencia del pasado que aparece como simplemente heredado, y como tal, como parte jurídicamente formativa del patrimonio? ¿Es un pasado muerto y acabado, u opera en otros contextos históricos? ¿De qué modo una tradición se hace efectiva como instancia de legitimidad de estructuras sociales? ¿A través de qué estructuras materiales se produce la permanencia temporal de ideas o contenidos transmisibles incluidos en una tradición? Estas preguntas están presentes en las inquietudes que recorren la investigación poniendo el énfasis en la construcción histórica de *una tradición católica* en el sistema educativo provincial sobre el pretendido axioma: en las escuelas de Córdoba la religión ocupa un lugar porque esa es nuestra tradición, y no debe cambiar.

En trabajos anteriores sostuvimos que lo que se presenta como *la tradición católica* de la provincia, fue conformándose como resultado de numerosos momentos de tensión, enfrentamientos, redefiniciones legislativas, posicionamientos, alianzas y estrategias (Lamelas, 2013). Mecanismos de consolidación de la influencia social y cultural a partir de numerosas instituciones asociativas (Vidal, 2002, 2005; Vagliente, 2010), acciones comunes con funcionarios del Estado que le aseguraron un lugar preferencial en el régimen legal (Ayrolo, 2010), alianzas con sectores del ejército en dictaduras (Roitenburd, 2000; Di Stefano, 2009, 2011) cuando los mecanismos de dominación por medio del consenso no fueron suficientes, entre otras tácticas, constituyendo la base de sustentación de una tradición selectiva.

Tomando muchos de los aportes de investigadores del período, en nuestro caso optamos por estudiar su surgimiento/conservación y transformación como parte de un complejo proceso hegemónico, poblado de conflictos y de situaciones irresueltas, inestable por definición, que subyace al establecimiento de la llamada *tradición educativa provincial* en la que la Iglesia católica se afirmó como un actor central, proceso que excede al ámbito educativo como tal y remite a una relación de fuerzas más general, a las alianzas y pactos que la Iglesia católica construyó a lo largo del siglo XIX frente a los profundos procesos de transformación que se vivieron, en el camino de conformación y consolidación del Estado nación.

2.7. Secularización y laicidad

Una decisión conceptual que consideramos fundamental en nuestra investigación refiere al peso otorgado en el análisis a los conceptos de secularización y laicidad. Habitualmente, en la bibliografía sobre el tema se define a la secularización como la pérdida de referencias religiosas de concepciones, instituciones o funciones sociales, y se relaciona con la relocalización de lo

religioso⁸ (Di Stefano, 2011). La secularización remite a complejos procesos de cambio cultural relacionados no solo con la vida colectiva sino también con la economía, la ciencia, el arte, la política. En esta misma perspectiva, cuando se define el proceso de laicización, como un aspecto del proceso *de secularización* que se verifica en el plano de las instituciones públicas, se refiere a “la absorción por parte del Estado de instituciones o funciones que previamente estaban sujetas al control de poderes religiosos de distinta índole” (Di Stefano, 2011: 82).⁹

En nuestro caso, el presente estudio no se centra en esta problemática ni perspectiva. A pesar de que las referencias al tema son abordadas desde la cuestión de la laicidad, y encontramos la referencia a esta categoría con mucha frecuencia, así como en la legislación, en los debates legislativos, en las argumentaciones a favor o en contra de la presencia de los postulados de la religión católica en las escuelas, en nuestro caso no es una herramienta analítica potente para estudiar los procesos que nos ocupan. Su mención será ineludible y daremos cuenta del modo en que el proceso de laicización, impulsado por un decidido sector liberal, atacó las prerrogativas de la Iglesia católica sobre la educación en el terreno de las instituciones y funciones educativas. Sin embargo, nos proponemos enfatizar los vínculos entre un sector clerical y los resortes de la administración educativa local, particularmente el Ministerio¹⁰ y el Consejo Provincial de Educación.

8 Lo religioso no desaparece, necesariamente, sino que se produce una relocalización, pero amenaza con una pérdida relativa del poder normativo de las autoridades eclesiásticas. La Ley canónica pierde la fuerza coercitiva con la que contaba hasta entonces, no solo debido a distintas medidas adoptadas por las autoridades del Estado, sino también porque los individuos comienzan a desconocer dicho poder, llevando a la consecuente merma de fuerza regulativa sobre la sociedad en su conjunto.

9 Vemos entonces que la laicidad implica la iniciativa de sectores políticos que consideran la necesidad de que el Estado controle aspectos, funciones e instituciones de la vida pública que hasta entonces se hallaban sujetas a la Iglesia Católica. Es importante destacar que la laicidad no es una cualidad estable o equiparable en los distintos Estados. Entre los polos de un confesionalismo completo y la laicidad completa existen múltiples configuraciones históricas que son resultado de las relaciones de fuerza.

10 Según la Constitución Provincial se establecían tres ministerios. Gobierno, Hacienda y Obras Públicas. El Ministerio de Gobierno tenía a su cargo los asuntos educativos, remitiéndonos en adelante a este ministerio y a sus fondos documentales en el Archivo Histórico de la Provincia de Córdoba como “Gobierno”.

El proceso que analizamos no se caracteriza, al menos no en todo el período, por el enfrentamiento entre la Iglesia y el Estado. Los sectores clericales y los liberales disputaron en torno a las principales políticas laicistas; pero también recurrieron a estrategias conciliadoras. Se opusieron a la supremacía estatal en la educación del pueblo, pero también disputaron puestos, influencia, los programas, el control de la formación docente al interior mismo del aparato estatal, permeando diversos resortes de la administración del sistema educativo en formación. Como se analizará a lo largo del trabajo, la disputa entre el Estado y la Iglesia no es necesariamente la clave en todo el período; estos grupos ocuparon en numerosas ocasiones puestos en el Estado provincial desde los cuales defendieron las prerrogativas y postulados dogmáticos.

Por otro lado, nuestra preocupación por el currículum vivido, por acercarnos a las prácticas educativas que tuvieron lugar en los ámbitos escolares, nos coloca en un terreno más amplio que el de las políticas y las instituciones, abriendo la pregunta por lo instituido, por lo legítimo, por lo emergente y lo residual (Williams, 2000). Trayectorias, disposiciones, atmósfera escolar, rituales, costumbres, entre otros, impregnan las prácticas de modo más duradero que las modificaciones legislativas y, también, habilitan disrupciones en torno a lo establecido.

2.8. La atmósfera escolar

“[...] debido a que tenemos más ideas que palabras para expresarlas, debemos ampliar las significaciones de aquellas palabras que tenemos más allá de su empleo ordinario” Paul Ricoeur (1976: 61).

Como tendremos ocasión de analizar en un capítulo específico, cuando se produjeron los debates previos a la promulgación de la Ley 1420, tanto laicistas como partidarios de la enseñanza de la religión en las escuelas primarias incluyeron en sus discursos menciones y referencias a lo que denominaban “la atmósfera escolar”. En numerosas ocasiones, defensores y opositores a la enseñanza religiosa en las escuelas, propusieron este modo de nombrar aquello

que remitía a *algo más* que la religión como materia o como asignatura escolar. Hemos decidido adoptar esta metáfora para nombrar todo un conjunto de acciones y prácticas, disposiciones y discursos, sentimientos e ideas que aluden a la presencia de la religión católica en las escuelas, rebasando la cuestión de su presencia como ramo específico de la instrucción escolar¹¹. Su definición será parte de los desafíos del presente trabajo. Este término, proveniente de la geología y tiene un amplio uso en las ciencias sociales¹².

En nuestro caso, utilizaremos esta metáfora para referirnos al espacio, las prácticas y la experiencia escolar, al modo en que la influencia de la religión católica compone un ambiente que envuelve de modo completo el espacio de la escuela, las relaciones entre los sujetos, sus prácticas. La atmosfera se “respira”, en ella se “vive”, establece condiciones de intercambio y procesos, genera un conjunto de emociones y sensaciones, es decir, se “siente”. Ese ambiente, esa atmósfera, puede ser favorable o adverso, en nuestro caso, favorable al catolicismo, “impregnarlo todo”. Y no se puede escapar de ella.

Clericales y liberales laicistas no limitaron su enfrentamiento al establecimiento de una materia, un espacio específico donde enseñar los dogmas y la doctrina cristiana, disputaron la atmósfera escolar. El clericalismo, por distintos medios, buscó que en las escuelas se *respirara* catolicismo, de distintos modos y que la vida escolar tuviera lugar en y se definiera por una atmósfera favorable al catolicismo. El control de las escuelas se vinculaba íntimamente con el objetivo del control social.

11 Silvia Roitenburd (2000: 73) propone que este significante “atmósfera escolar” condensa –condensaba en los discursos de los legisladores– un conjunto de problemas vinculados a los valores, los contenidos, la disciplina, tradiciones, versiones de la historia, relaciones de jerarquía al interior del ámbito escolar, la religión del maestro. La atmósfera escolar debía estar impregnada de todas esas verdades; todas las áreas de conocimiento quedarían anudadas a los dogmas del catolicismo. Se trataba de rebasar “la hora de la religión”, puesto que tenían que impregnar todos los saberes y el espacio escolar.

12 La literatura también ha recurrido a esta metáfora para hacer referencia a la atmósfera narrativa, al conjunto de estímulos sensoriales, una construcción subjetiva, una actitud, un estado emocional. Este ambiente es el que “respiran” los personajes, ese es el “aire” que los rodea. Es un mundo que existe por su propia cuenta y en el cual se desarrolla toda la trama. En la atmósfera se incluyen olores, ruidos, sentimientos como elementos que plasman sensaciones.

Nuestra investigación se centra en un estudio de las disputas políticas, culturales, pedagógicas, que se desarrollan en una multiplicidad de planos: desde los discursos a las armas, desde la legislación a las prácticas cotidianas de la escuela, desde los órganos de gobierno escolar hasta las Comisiones Vecinales y maestros, con curas párrocos a la cabeza, con laicos, con católicos, con funcionarios que asumieron esa batalla como propia, contra el laicismo, contra el normalismo, contra todo aquello que atentara contra la enseñanza de la religión pero también, una lucha por propiciar la instauración en la escuela de una atmósfera católica, tendiente a la formación religiosa integral de la infancia. En este estudio retomaremos aspectos de diverso orden, un espectro muy amplio de asuntos en los que la disputa por la hegemonía tomaba forma, se hacía ritual, discurso, práctica... atmósfera.

2.9. Sobre la escuela: un espacio y un tiempo para estudiar

La lucha por la educación, se expresa en la lucha por el control de la institución escolar, la que en la modernidad, hegemoniza lo que se entiende por educación. La Iglesia católica pretende ser parte, controlar y fijar su preeminencia en un sistema escolar en formación.

Este es un proceso que se produce al mismo tiempo que se conforman los estados nacionales. La modernidad plantea un imperativo: enseñar a todos, todo a todos (Comenio, 1986) y el Estado moderno asume esa tarea erigiendo una gramática escolar, asentada en las nuevas condiciones materiales y simbólicas, asociadas a la modernidad y al cambio de las relaciones de producción, que están en la base de la necesidad, posibilidad y surgimiento de la escuela. Muchos trabajos clásicos (Trilla, 2004; Varela y Álvarez Uría, 1991; Pineau, 2001) han estudiado el dispositivo escolar, señalando las condiciones de su surgimiento, el contexto y las demandas que le presentó la modernidad, así como la presencia de un conjunto de *núcleos duros* que la caracterizan como institución hegemónica a partir, al menos, de la conformación de los Estados nacionales modernos.

Varela y Álvarez Uría (1991) proponen considerar al menos cinco condiciones de posibilidad de surgimiento de la escuela moderna: la definición del estatuto de la infancia (diferenciando la niñez como una etapa especial de la vida, sujeta a una necesaria tutela, reforma y educación), la emergencia de un espacio específico destinado a la educación de esa infancia (la enseñanza no se sostendría en los espacios mismos de socialización sino en instituciones escolares, separado del mundo cotidiano), la aparición de un cuerpo de especialistas de la infancia dotados de tecnologías específicas y de elaborados códigos teóricos (los maestros), la destrucción de otros modos de educación (la transmisión de oficios en talleres artesanales, la Iglesia) y la imposición de la obligatoriedad escolar decretada por los poderes públicos y sancionada por las leyes (el Estado imponía esta enseñanza, si era necesario, por la fuerza). Estas condiciones están en la base de una institución que se extiende a nivel mundial, se extiende a la par de los Estados modernos. La escuela se transforma en un dispositivo para la enseñanza de las masas: la universalidad, la gradualidad, la simultaneidad y la secuencialidad. Este modelo, esta “máquina de enseñar” (Pineau, 2001), caracterizará el horizonte de conformación del sistema educativo moderno, coincidente con el proceso que estudiamos.

La postura que asumimos nos coloca en un posicionamiento que reconoce la escuela moderna como un dispositivo de homogeneización pero, a la vez y de modo aparentemente contradictorio, como una experiencia de igualdad inusitada para los niños de los sectores populares, abriendo una puerta de entrada a la cultura común para estos individuos otrora relegados, excluidos de la enseñanza; una puerta al saber acumulado y a la posibilidad de alejarse momentáneamente de las rutinas laborales u hogareñas. Este espacio fue objeto de acciones sistemáticas por su control, por su domesticación, es decir, por la apropiación de sus objetivos, sus prácticas y sus fines para propósitos de distintos grupos. El Estado, que en esos años pugnaba por asumir plenamente su papel hegemónico

en la formación de un *ciudadano “normalizado”*; el clericalismo, con su pretensión de dominarla para formar al *ciudadano “católico”*¹³.

En esta dimensión, analizaremos precisamente algunos aspectos de la conformación institucional de la escuela y, claro está, de su cultura propia.

2.10. La cultura escolar y las prácticas escolares

La cultura escolar es siempre institucionalizada. Incluye prácticas y conductas, modos de vida, hábitos y ritos –la historia cotidiana del hacer escolar–, objetos materiales –función, uso, distribución en el espacio, materialidad física, simbología–, y modos de pensar, así como significados e ideas. “Alguien dirá: todo. Y sí, es cierto, la cultura escolar es toda la vida escolar: hechos e ideas, mentes y cuerpos, objetos y conductas, modos de pensar, decir y hacer”. (Viñao Frago, 1995: 68)

La escuela es también el espacio físico donde la experiencia escolar ocurre, el espacio apropiado, el territorio a ser habitado, el lugar. Y como tal, es una construcción social. El espacio escolar “dice y comunica; por tanto, educa” (Viñao Frago, 1995: 69). Es un producto cultural en el que relaciones sociales, interpersonales, conflictos, liturgia, ritos, simbología, disposiciones de los cuerpos y de los objetos, nos hablan de sus relaciones y sus jerarquías.

¹³ Sobre la escuela, algunos autores han enfatizado su carácter de dispositivo, de maquinaria para enseñar (Pineau, 2001), destacando aquellos rasgos vinculados a su gramática específica, la gradualidad, el sistema de aulas, la enseñanza simultánea, su pretensión universal, la separación del mundo, entre otros. Y la han caracterizado como un conjunto de herramientas “para llevar a cabo potentes procesos de unificación de costumbres, prácticas y valores en las poblaciones que le fueron asignadas” (Pineau, 2017: 20 y 21). Otros autores la han presentado en su carácter liberador y democratizador de los saberes sociales: tiempo libre, descanso, demora, estudio, conversación, aula, escuela, edificio escolar. La escuela como la oportunidad de suspender un orden desigual, el tiempo y el espacio para lo común, donde las posiciones de nacimiento se suspendían temporalmente para abrir una oportunidad para un tiempo igualitario y, por lo tanto, democratizar el tiempo libre (Masschelein y Simons, 2014). Estas dos posturas que convocamos a dialogar asumen énfasis contrapuestos sobre la escuela: la escuela como una máquina de educar, un dispositivo homogeneizador, disciplinante, por un lado y la escuela como espacio y tiempo para suspender el mundo y colocarse en situación de iguales, como el espacio y el tiempo liberado de las ataduras, democratizado.

Este conjunto institucionalizado fue un ámbito de disputas y luchas que se jugaban en las normativas, pero también en el currículum y en las prácticas de enseñanza, así como en lo que denominamos la atmósfera escolar. Laicistas y clericales se disputaron el espacio de la escuela porque, parafraseando a Viñao Frago, este “es educación”. No es solo el “escenario” en que la enseñanza tendría lugar, sino “una especie de discurso que instituye en su materialidad un sistema de valores (...), unos marcos para el aprendizaje sensorial y motórico y toda una semiología que cubre diferentes símbolos estéticos, culturales y aún ideológicos” (Escolano, 1993: 97-120).

Estas dimensiones, un espacio y un tiempo para estudiar, una cultura escolar que dispone estos elementos de un modo particular, la separación de los niños del mundo, un horizonte moderno y homogeneizante que tendería hacia el progreso civilizador como imaginario, son aspectos centrales del proceso general que comprende al que analizaremos particularmente para la provincia. Iglesia y Estado se disputaron la niñez (Carli, 2012: 42), en dos horizontes diferenciados: la modernidad y el progreso, imaginario que construyó el Estado en la década del 80; la nación católica, como horizonte clerical.

A modo de síntesis: disputas por la hegemonía en educación en la ciudad mediterránea

En este capítulo hemos presentado algunas de las nociones que guían y articulan nuestro trabajo. El enfoque político y cultural que adoptamos encuentra en la noción gramsciana de hegemonía una capacidad explicativa fundamental. La disputa por la hegemonía es la clave del proceso y engloba la lucha entablada por el clericalismo para controlar los principales resortes del sistema educativo provincial y, desde la provincia, con proyección nacional.

Hemos puntualizado que, si bien nuestro trabajo se inscribe en el ámbito de la provincia de Córdoba, no asume las características de un estudio de caso o que busque la excepción. Diversas escalas y contextos se problematizan y se entraman para brindar una visión enriquecida de un proceso global, como es la disputa que encaró un sector de la Iglesia católica por la hegemonía en los momentos de formación del sistema educativo nacional. Hicimos explícito que la postura analítica que asumimos rechaza entender a Córdoba como una ciudad retrógrada y clerical, reproduciendo la dicotomía inicial que enarboló discursivamente el NCC entre el centro (Buenos Aires) y el interior (Córdoba). Elegimos comprender y estudiar los procesos seleccionados deteniéndonos en la compleja dialéctica entre cultura y política que el período de transición del que hablamos imprime al escenario provincial, es decir, una lucha por la hegemonía en distintos frentes. Analizaremos en los próximos capítulos las estrategias privilegiadas de que se valió para intentar imponer en el sistema educativo sus postulados, disputando su control.

Todo lo dicho nos lleva a sostener que el enfrentamiento no se limita a la disputa entre la Iglesia y el Estado dado que clericales y liberales ocuparon, alternativamente y por momentos de modo simultáneo, puestos en el Estado. Recurrieron también a estrategias conciliadoras, disputaron y obtuvieron importantes cargos en la administración del sistema educativo estatal, lugares de influencia desde los que luchar por imponer su ideario y sus valores como los legítimos y únicos garantes del orden social.

A lo largo del trabajo iremos tomando y conceptualizando nuevas herramientas teóricas para analizar aspectos específicos de esta disputa central.

CAPÍTULO 3: ENFOQUE METODOLÓGICO

3.1. En la encrucijada

Se sitúa en la encrucijada de varias miradas: la historia de las ciencias, dado que trata de la difusión de los conocimientos y debates en torno al contenido que debe transmitirse a las nuevas generaciones; la historia política, ya que trata de las condiciones institucionales, y de la determinación curricular de los programas oficiales de enseñanza; y la historia de las prácticas educativas, ya que estudia las innovaciones y las rutinas de las actividades conducidas por un cuerpo de profesionales.
Anne Marie Chartier (2008)

La lucha por la hegemonía y la injerencia de la religión católica y sus dogmas en la educación pública de la provincia de Córdoba, particularmente en el nivel primario, involucra un haz de problemáticas asociadas, entramadas entre sí, pero que a la vez requieren ser desagregadas y analizadas de forma relativamente autónoma por la complejidad y modos de abordaje metodológico que requieren. Parafraseando a Anne Marie Chartier, este trabajo “se sitúa en la encrucijada de varias miradas”. Desde el punto de vista metodológico intentamos reconocerlas, analizarlas en su especificidad y a la vez integrarlas en una unidad analítica. Para ello, recurrimos a conceptualizaciones que se vienen desarrollando a propósito de nuevos temas, nuevos enfoques y el acercamiento a nuevas fuentes en la historia de la educación¹⁴.

Estos nuevos enfoques han producido transformaciones en los enfoques historiográficos desde los que se produce y escribe historia de la educación en Latinoamérica, “giros teóricos” que han abierto nuevas perspectivas ampliando no solo los temas sino también las fuentes y modos de narrar. Los temas y objetos de investigación que habían estado en agenda en los últimos decenios para los estudios de historia de la educación van pasando de trabajos que se centraban en “la historia política de las leyes y las reformas, la creación de las instituciones y de sus currículos de estudios (...)”(Chartier, 2008: 27), enfocada

14 Al hablar de *nuevos* reproducimos la denominación que sus autoras y autores acuñan, a pesar de ser corrientes en la historiografía educativa que tienen ya varios años e incluso décadas de desarrollo. Estos enfoques no son nuevos, vienen adquiriendo profundidad y envergadura.

en torno a los proyectos de ley, los conflictos con la Iglesia, los discursos legitimadores a estudios que abordaban la historia social y cultural de la educación, una historia vinculada a procesos y fenómenos demográficos, sociales, culturales. A su vez se ampliaba un último campo de investigación se vinculaba a la historia de las disciplinas escolares, en un intento de reconstruir su génesis y sus evoluciones. Se trataría de un giro en los espacios, escalas y focos de interés de las investigaciones desde un plano normativo hacia una historia social y cultural.

En el presente trabajo podemos reconocer un recorrido similar al que analiza Chartier y una búsqueda por atravesar de modo transversal estas preocupaciones. Un interés inicial nos llevó a reconocer continuidades y rupturas de la presencia de la religión católica en el mínimo de instrucción obligatoria (nivel normativo) desplazándonos luego hacia la historia del currículum (vinculado a la historia de las disciplinas escolares) habilitando finalmente la pregunta sobre las prácticas escolares que se sostuvieron en las escuelas en esta lucha por la hegemonía y su expresión en aspectos de las prácticas escolares.

3.2. Las leyes y normativas y su relación con los cambios educativos y las culturas escolares

Uno de los ejes de análisis se centra en la legislación y normativa en torno al lugar de la religión en la organización y administración del sistema educativo provincial. Buscamos rescatar las continuidades y rupturas, las posiciones antagónicas y las articulaciones que en torno a la educación laica-religiosa se han desplegado en la confrontación a raíz de las definiciones legislativas, y en los debates, disputas y tensiones que las precedieron y las que sucedieron a su promulgación.

La legislación, en tanto componente central de la política educativa y dado su rol regulador del sistema educacional en su conjunto, constituye un analizador de las tensiones, conflictos, alianzas y articulaciones entre diversas posiciones

ideológico-políticas que pugnaron por definir y orientar la educación provincial. Analizar las posiciones político-ideológicas que se configuraron en torno a los debates legislativos, consideradas en la trama histórica en la que están inscriptas, se constituye en uno de los propósitos centrales de esta investigación. En el ámbito legislativo se presentan criterios de legitimidad dogmática, se acepta o se rechaza la intervención clerical en las cuestiones escolares y educacionales, aun cuando esta función sea asumida íntegramente por el Estado. Es en el ámbito legislativo, entre otros, donde se afirman o difunden discursos legitimadores, donde se asumen y normativizan resoluciones a controversias que exceden este ámbito. La legislación es una esfera privilegiada de legalización y legitimación de prácticas y, como analizaremos, un terreno condensado de contiendas.

En el texto normativo -la Constitución Provincial, las leyes educacionales y decretos, las circulares, las disposiciones del Consejo Provincial de Educación o las instrucciones de los Inspectores- cristalizan los resultados de las disputas de poder que exceden estos ámbitos, pero a los cuales vuelven, legitimando acciones, disposiciones y prácticas y obturando otras.

En nuestro trabajo, el análisis de las fuentes parlamentarias (leyes, debates, proyectos de ley) se vinculó, en primer lugar, a la sistematización de las disposiciones legislativas relacionadas con la educación religiosa, así como también a decretos y disposiciones reglamentarias, circulares, normativas, emitidas por la Dirección General de Escuelas y el Consejo Provincial de Educación. Su análisis comparativo nos permitió reconocer continuidades, cambios, recurrencias, vínculos y rupturas, tanto con las leyes precedentes y subsiguientes del ámbito local, como con otras disposiciones que alcanzaban al sistema educativo nacional en su conjunto.

En cuanto a los debates parlamentarios, realizamos una aproximación en clave etnográfica, considerando su texto y contexto, las construcciones de sentido, las variaciones que sufrieron los sujetos en los discursos y sus continuidades, la traducción jurídica de categorías de la vida cotidiana (Van Dijk, T., 2004). Este

enfoque investigativo considera a los discursos y debates parlamentarios como “parte de un flujo social cuya dinámica otorga un rol fundamental a las luchas metadiscursivas (...) El objetivo de los polemizantes (...) es el de imponer su propia interpretación en dicho espacio” (Van Dijk, T., 2011). Indagamos en los debates como un tipo de registro que permite identificar posiciones y diferencias al interior de las élites gobernantes. En esta instancia de lucha por la hegemonía un discurso, un proyecto político, una propuesta, asume una forma ideológica y jurídica y se consolida en un texto parlamentario o es derrotada. El debate parlamentario es estudiado como la “arena” en la cual las luchas políticas tienden a enmarcarse.

La promulgación de una legislación habilitaba batallas discursivas de algunos sectores, pero también se pueden encontrar huellas de otras voces, diversos reclamos, actores o grupos que participaban de la lucha política por la definición de lo legítimo y su sanción jurídica para regular la vida escolar. Al mismo tiempo, la legislación y las polémicas que la preceden, han sido analizadas desde una mirada etnográfica para detectar huellas de prácticas escolares que, se asume, fueron recreadas por las descripciones discursivas de los diputados y convencionales. En este punto, es importante destacar que no se supone que los discursos parlamentarios describan hechos verificables; esta perspectiva propone interrogar e interpretar los discursos, “etnografiarlos” y no solo describirlos. ¿Por qué dicen aquello que dicen, por qué lo cuentan? ¿Por qué lo cuentan de ese modo? ¿Por qué en aquel lugar? ¿Quiénes son los sujetos que se nombran, destinatarios de las políticas que se legislan y de qué tipo de alteridades son receptores? ¿Cómo talla o se desdibuja un discurso clerical o anticlerical en ellos?

3.3. Un estudio histórico del currículum escolar

Otro objetivo ya enunciado de nuestro trabajo, es poder reconocer y analizar de qué modo se plasmó en los textos de los planes de estudio y programas la enseñanza de la religión. Esto en dos direcciones: por un lado, la religión como

materia escolar, con una asignación temporal específica, un programa, un tiempo; por otro, la religión y su relación con el conjunto de las materias que se incluían en la enseñanza. La historia del currículum es también una de las aristas del presente trabajo.

El currículum, su forma, su contenido, se presenta siempre como un texto que oculta las luchas y disputas que se dieron en un momento histórico por su definición (Goodson, 2000), como un documento que condensaría un conjunto de decisiones establecidas en base a ciertas prioridades sociales y políticas. Las tradiciones curriculares, atravesadas por intereses, sufren un proceso de enmascaramiento histórico que les otorga un velo de neutralidad (Terigi: 1999: 57). A lo que es declarado con el status de conocimiento escolar, subyacen relaciones de poder. Por ello, el currículum escolar es una construcción cultural implicada en relaciones de poder.

Un estudio histórico del currículum puede, potencialmente, permitirnos acceder a los factores de control que participaron en su consolidación en base a factores políticos y sociales. ¿Cuál fue la versión particular que se impuso como “buena”? ¿Qué contenidos, metas y valores se priorizaron y cuáles se descartaron?

Recuperar la historia de los conflictos curriculares del pasado puede permitir analizar “el conjunto de prioridades y de supuestas herencias” en lo que se prescribe para la enseñanza. (Goodson, 2000: 58). El currículum surge en una realidad social específica, emerge en un momento histórico particular. La tarea del historiador del currículum es recuperar los modelos de estructuración y distribución de poder que influyeron en el modo en que se produjo la selección, clasificación, transmisión y evaluación del conocimiento en las escuelas.

El currículum, desde esta perspectiva, es conflicto y es una construcción social. Las asignaturas escolares son introducidas en el currículum por fuerzas sociales y políticas, y responden a las premisas e intereses que estuvieron implicados en su formación. Es por esto que un currículum es un conjunto particular de énfasis y omisiones.

Desde una mirada amplia, rastreando más allá del espacio específico al que denominamos “la hora de la religión”, buscamos atender a las disputas en los campos de definición sobre la selección “de lo que vale la pena enseñar”, así como a los contextos de recontextualización (en nuestro caso principalmente el Consejo Provincial de Educación y algunas orientaciones de funcionarios).

3.4. El currículum como texto y la religión en los programas escolares

En el trabajo de campo, se presentaron desafíos con relación a la dispersión y falta de sistematización, inestabilidad y cambio en los programas escolares. En los primeros años, se constató la ausencia de un programa centralizado. Pronto el Estado asumirá la centralidad en el dictado de los planes de estudio, y comenzará un proceso de control y centralización que tiene este aspecto como central. Se trata de visibilizar qué lugar ocupaba la religión en estos programas y planes de estudio, bajo qué nombres se presentaba y en qué contenidos se centraba la enseñanza.

A su vez, las múltiples dimensiones y formas de manifestación de lo curricular, no siempre estuvieron sistematizadas en el currículum prescripto, materializado en un texto propiamente curricular. Fue necesario rastrearlo en disposiciones, boletines de calificaciones, tablas de exámenes, entre otros documentos.

Para analizar estos programas, seleccionamos algunas claves de análisis propuestas por Basil Bernstein (1988) quien, desde un abordaje sociológico, propone interpretar al currículum como un código. Nos acercamos a los programas y planes de estudio que se sucedieron en el período estudiado para verificar, en primer lugar, las unidades de tiempo, los períodos definidos destinados a la enseñanza de la religión. ¿Tenía asignada la religión alguna de estas unidades de tiempo? ¿Cuántas? ¿Qué proporción guardaba con otros espacios?

Por otro lado, analizamos el contenido, cómo se completaba este período de tiempo, qué contenidos se incluían para ser enseñados en el espacio destinado a la enseñanza de la religión. Esto no siempre estuvo expresado en un texto

curricular, pero detectamos algunos intentos en esta dirección. Las instrucciones de Inspectores, Visitadores y otras autoridades escolares, fueron valiosos documentos para indagar este punto.

En tercer lugar, tomamos la dimensión del status relativo, que recupera la jerarquía de un ramo de enseñanza (la religión en nuestro caso), y analiza el número de unidades impartidas, podríamos decir, la cantidad de horas de clase en el total de la grilla horaria y si es obligatorio u opcional asistir a las clases de religión. Estos dos atributos, consignados en leyes y normativas, cobrarán luego su propia dinámica en el currículum vivido que analizaremos en la última parte de esta investigación. En esta instancia, verificamos de qué modo esto se establecía en los planes y programas de estudio en los diferentes períodos.

Basil Bernstein propone, además, analizar lo que denomina la clasificación, es decir, la relación de las distintas unidades y contenidos entre sí, cotejar si los límites entre los distintos contenidos eran claros o difusos. En nuestro caso, analizaremos si la religión actuaba como idea relacional que organizaba el conjunto del currículum o si se ve limitada (¿desplazada?) a un espacio curricular específico.

Por último, el marco de referencia delimita lo que se puede o no se puede transmitir en una relación pedagógica. Se refiere al grado de control que poseen el profesor y el alumno sobre la selección, organización, ritmo y temporización del conocimiento. Nos preguntamos en este punto si los maestros y alumnos tenían un amplio o limitado margen para decidir qué se enseñaba en la hora de la religión o si estaba fuertemente pautado desde el gobierno del sistema educativo o por las autoridades eclesiásticas.

En el análisis de Bernstein, la naturaleza social del currículum obedece a un sistema de opciones, dado que “no hay nada intrínseco con respecto a cómo se usa el tiempo educativo, o el status de los diversos contenidos” (Bernstein, 1988: 1). Analizaremos la forma particular que adopta esta configuración con énfasis en el lugar de la religión en los años establecidos para nuestro estudio.

3.5. Un estudio histórico de la religión en las prácticas escolares

La historización de la religión en las prácticas escolares se realizó recuperando aportes de la etnografía histórica¹⁵. En este punto nuestro trabajo *dio un giro* hacia otras fuentes, y otro modo de acercarnos a ellas, con otras preguntas y otros recaudos metodológicos.

La historia de las prácticas es difícil de reconstruir porque generalmente no deja huellas (Julia, 2001: 7). Solo desde un nivel analítico se puede alcanzar una interpretación histórica de algunas prácticas escolares. Las prescripciones legislativas, legales, las disposiciones, los planes de estudio, cobran vida en las escuelas a través de procesos vinculados a la apropiación, control, resistencia, negociación y reproducción (Ezpeleta, 1991). La legislación, normas, reglamentos, programas, jerarquías laborales y salariales, entre otros, son elementos constituyentes, pero nos devuelven la imagen de un sistema educativo abstracto, teórico. Las prácticas escolares, en cambio, son del orden de lo particular. Un caso se vuelve referente significativo, porque puede ser analíticamente articulado para reconstruir la continuidad o discontinuidad

15 También, y aunque no pretendemos lograr la profundidad necesaria en esta dirección, fueron muy sugerentes las lecturas de las producciones teóricas que se están desarrollando desde otras dos vertientes latinoamericanas: los estudios sobre historia de las cosas y la historia de las sensibilidades. Un interesante giro historiográfico en Latinoamérica refiere a lo que se denomina un giro paradigmático de la historiografía educativa al que denominan “giro sensible”, afirmando la condición histórica y cultural de las sensibilidades, “destacando que tópicos como los sentimientos, las emociones y las pasiones se transmiten, se aprenden y se enseñan”. (Pineau, Serra y Southwell, 2017) Por otro lado, reconocemos también otro giro historiográfico centrado en el estudio de las culturas materiales, “la historia social de las cosas”, el “giro material”, destacando que este modo de acercarse a la historia educativa podría ayudar a comprender las relaciones y los procesos que tienen lugar en el salón de clases, considerando que “los objetos escolares son portadores y productores de múltiples discursos sociales”. (Arata y Pineau, 2019; Dussel, 2019; Chaoul, 2019) “En esa dirección, la historia de la educación asume una sensibilidad etnográfica, una voluntad de cartografiar o documentar las prácticas que involucraron a personas y objetos a través de sus huellas materiales, tomadas ellas también como materia que sigue transformándose en su contacto con nosotros, los investigadores, metidos igualmente en el barro de la historia”. (Dussel, 2019: 40 y 41) Nuestro trabajo asume en este punto una perspectiva etnográfica, pero encuentra en ellos herramientas teóricas y metodológicas muy sugerentes, y direcciones futuras para investigar la relación que puede establecerse entre la religión católica en las escuelas y los sentimientos y emociones que se enseñan. Asimismo, una perspectiva material podría remitirnos a un análisis de objetos a través de sus huellas materiales.

social, e interpretar los sentidos históricos de diversas prácticas presentes en la escuela.

La alternativa etnográfica constituye una opción metodológica que permite ingresar a la heterogeneidad de cada institución, a la amplia gama de variaciones que presentan las escuelas entre sí, y también a la localización de recurrencias y/o tendencias.

En nuestro caso, la propuesta es analizarlas desde las hipótesis teóricas sobre el accionar del clericalismo. ¿Podemos reconocer, con una mirada etnográfica, nuevos escenarios y prácticas en los que la lucha por la hegemonía tomó forma en cada escuela? Metodológicamente esto implica ingresar al ámbito de la cultura escolar, de las culturas escolares, a las instituciones a las que llegaban las leyes y las disposiciones. “Porque es en esos lugares específicos -y no en la abstracción del sistema- donde las propuestas naufragan o tienen éxito, a veces en el sentido previsto, a veces refuncionalizándolo y otras en direcciones no esperadas” (Ezpeleta, 1991: 3).

No es la intención “medir” la distancia o la cercanía con la norma, ni “descubrir” si se hacía “otra cosa” de acuerdo a una idea previa o a una reglamentación. Buscamos conocer lo que allí pasaba, de qué modo los docentes y otros actores escolares se apropiaron activamente del “juego institucional” y construyeron la realidad escolar con relación a la religión y su vínculo con las escuelas. Nos acercarnos a “la atmósfera”, a sus paredes, sus rituales, sus costumbres, sus prácticas habituales; a algunos salones de clase, a escuelas, para verificar si enseñaban religión los maestros, los curas, cómo lo hacían, qué decían, cómo evaluaban. Buscamos reconocer los sujetos que tomaban decisiones, la presencia de curas o prácticas religiosas en los salones escolares, su vínculo con las parroquias. En síntesis, nos acercarnos a unas escuelas, unos maestros y maestras, unos inspectores, unas comisiones vecinales y unos alumnos y alumnas que no son supuestos, o deducidos de análisis de la escala política o legislativa, sino al lugar que ocupaba la religión y lo religioso en la vida cotidiana de instituciones donde sujetos concretos “hicieron escuela”.

Este tipo de trabajos plantea una auténtica pregunta sobre la posibilidad y rigurosidad. Carlo Ginzburg, respecto a lo que ha llamado “paradigma indicial”, sostiene:

nos asalta la duda de si este tipo de rigor no será, no solamente inalcanzable, sino también indeseable para las formas del saber más estrechamente unidas a la experiencia cotidiana o, con más precisión, a todas las situaciones en las que la unicidad de los datos y la imposibilidad de su sustitución son, a ojos de las personas involucradas, decisivos. (...) Se trata de formas del saber tendencialmente mudas -en el sentido de que, como ya dijimos, sus reglas no se prestan a ser formalizadas, y ni siquiera expresadas-. (...) En este tipo de conocimiento entran en juego (se dice habitualmente) elementos imponderables: olfato, golpe de vista, intuición (Ginzburg, 2013: 98).

Trabajamos con pequeñas historias, rastros, huellas de prácticas, indicios. Buscamos voces que recreen aquello que ocurría en el espacio de las escuelas en relación con la disputa que analizamos y las ponemos en diálogo con resoluciones y registros de diverso tipo.

3.5.1. La Etnografía para acercarse a la historia

Como sostuvimos más arriba, se viene produciendo hace unas décadas un giro que va desde una historia política hacia unas preocupaciones más antropológicas y etnográficas (Escolano, 2008, 1992, 2001)¹⁶. En *El giro etnográfico en la historiografía de la escuela*, Agustín Escolano afirma que se va consolidando una nueva historiografía de la educación, en el subcampo académico que estudia la cultura escolar, las culturas escolares más precisamente, abriendo nuevas preguntas y miradas sobre la historia de la educación. Se ponen en valor nuevos objetos de investigación, nuevas miradas sobre ellos y nuevos materiales o

16 En similar dirección analiza Julia: “(...) Faz uns vinte anos, as problemáticas da história da educação refinaram-se consideravelmente, mas também desconhecaram em grande parte, parece-me, o estudo das práticas escolares. (...) Trabalhando principalmente sobre textos normativos, os historiadores da pedagogia tenderam sempre a superestimar modelos e projetos e a constituir, no mesmo lance, a cultura escolar como um isolamento, contra o qual as restrições e as contradições do mundo exterior viriam se chocar” (2001: 3).

fuentes a los que interpelar. Escolano sostiene que estos estudios han permitido comenzar a romper con la idea de la escuela como aparato replicador de una cultura exterior a ella, destacando una esfera de autonomía relativa implícita en las instituciones de educación formal. Sin negar los habitus y señas de identidad de la profesión docente, reparan, mediante ópticas etnometodológicas y microhistóricas, en las prácticas, tanto dominantes como emergentes, que son expresión de la persistencia de invariantes históricas de la cultura escolar y de innovaciones de la época (Escolano, 2008).

Desde el punto de vista metodológico, la etnohistoria debe ir desde la observación y lectura de los elementos materiales a la descodificación de las reglas y significados que subyacen, y a la interpretación o hermenéutica del conjunto que se estudia. Propone reparar en los escenarios que albergan el mundo de la escuela, en la acreditación, en la arquitectura, en la escuela como un lugar y un espacio con identidad.

Estos enfoques destacan también que son los actores o sujetos que intervienen quienes se enfrentan a leyes y programas, sugiriendo poner atención también en las mediaciones con las que se instrumenta la acción (cultura material, manuales y textos, modos y métodos de educación) y los dispositivos de organización de la escuela como sistema (tiempos escolares, organización institucional, régimen y disciplina, evaluación y acreditación).

Estudiar las culturas escolares del pasado con una mirada etnográfica requiere dos tareas importantes: “afinar la mirada” y “disciplinar la mirada”, es decir, para encontrar en el registro histórico los “indicios” que nos permitan imaginar la historia del lugar de la religión y el dogma católico en la cultura escolar. Como “lo escolar” no es un todo teórico ni homogéneo, será necesario, imprescindible, mantener el plural: culturas escolares, cuyo estudio solo puede devenir de casos particulares que, articulados a una perspectiva general, puedan enriquecer las representaciones que tenemos de lo que ocurría en las escuelas en relación con la injerencia del catolicismo.

3.5.2. Afinar la mirada

¿Cómo encontrar indicios de una historia que rara vez deja huellas? (Julia, 2001: 135).

El espacio del aula es un espacio donde se privilegia la lengua oral y deja pocos trazos que, la mayoría de las veces, son desechados. Los libros de texto son elaborados desde afuera de las escuelas. Los documentos de la supervisión dan cuenta, en general, de una mirada desde la normatividad. Sus discursos se inscriben en ocasiones “en lugares comunes, de quejas consabidas, de formas de negación de una cultura escolar en movimiento. Junto con estos informes, uno encuentra un sinnúmero de oficios y circulares, que componen la red de comunicaciones de la burocracia escolar” (Rockwell, 2018: 340).

Es por esto que es necesario tener en cuenta que acercarse a los archivos históricos desde la etnografía no es un cambio de método sino *un cambio de mirada*, otorgando un lugar clave a la imaginación; trabajar en dirección a imaginar una cultura escolar diversa, cambiante y permeable debajo de la aparente monotonía de la documentación burocrática y del esquematismo de los reglamentos normativos que han pretendido uniformar la vida escolar a lo largo de los años.

(...) la etnografía histórica tiene que imaginar lo no-documentado, porque ya no lo puede registrar. Para poder acercarnos a la cultura escolar en el pasado necesitamos prestar atención a la recomendación de uno de los fundadores de la historia social, Marc Bloch. Él insistía en la necesidad de conocer bien el presente que uno vive, para poder comprender el pasado (Rockwell, 2018: 351).

Para encontrar y reconstruir esa cotidianeidad que vivieron los sujetos en las escuelas del pasado, una tarea es tender puentes entre los documentos normativos y una práctica educativa concebida en toda su heterogeneidad. Elsie Rockwell propone algunas pautas metodológicas para orientar esta tarea.

En primer lugar, problematizar la relación entre norma y práctica cultural, es decir recurrir a las leyes, pero también buscar documentar cambios importantes que no contaron con un respaldo legal, así como identificar artículos legales que

tuvieron poca incidencia real, porque las normas se adoptan, se abandonan, se reinterpretan y son objeto de tensiones en la práctica.

Hay normas no escritas, hay prácticas discursivas y discursos prácticos. Hay prácticas que fijan la norma —escrita o no— y que vigilan su aplicación. Algunas normas —producto de prácticas— reflejan consensos amplios. Algunas prácticas derivadas de normas se imponen bajo coerción (Rockwell, 2018: 334).

En segundo lugar, propone reconstruir las maneras de ser y estar que conducen a maneras de ver y de pensar, imaginarnos los comportamientos y las costumbres. “Algunas normas explícitas permanecen como referente central, como espejo que refleja y a la vez oculta lo que quisiéramos conocer”. (Rockwell, 2018: 335) Imaginar los usos de las cosas y las formas de hacer y de trabajar dentro del ámbito escolar, para poder inferir los conocimientos y las ideologías que transmitían las escuelas del pasado.

Centrar la mirada en los sujetos y, en particular, en los docentes, en cómo fueron reclutados, en su formación (Julia, 2001: 143-148) es la tercera recomendación, indagar en cómo y con qué criterios fueron contratados los maestros o distintos funcionarios; cuáles son los saberes y las costumbres que se esperan de ellos. “Los cuerpos de docentes de diferentes niveles educativos incluyen a personas que provienen de diferentes sectores sociales, regiones y formaciones.” (Rockwell, 2008: 335). Conocerlo puede ayudar a imaginar cómo se apropiaban de las normas.

Es valioso analizar los momentos de crisis y de conflicto, porque las crisis pueden resquebrajar el discurso normativo y dejar entrever las prácticas divergentes, las fracturas del sistema (Julia, 2001: 142-143). Los momentos de conflictos condensan argumentaciones esbozadas por diferentes actores, permitiendo acercarnos a las concepciones y tradiciones educativas, resistencias y contradicciones que se dan en la práctica.

Por último, explorar la resistencia ante la inculcación de pautas culturales en la escuela. La cultura escolar está conformada por prácticas y saberes de muy diversas tradiciones (religiosas, académicas, médicas, populares y muchas

otras), en cada época y lugar; prácticas, ideas y saberes que son interpretados, traducidos y elaborados por maestros y estudiantes. “Esto nos lleva a imaginar una cultura escolar dinámica, como un espacio de negociación y de transacción” (Rockwell, 2008: 337).

Estas orientaciones metodológicas, generales, articuladas para estudios del cotidiano escolar, nos resultan sugerentes para ser tomadas en cuenta en nuestro trabajo. La legislación establecía la enseñanza de la religión en las escuelas, fijaba un programa o no, dependiendo el período, exigía de los docentes un determinado modo de actuar, propiciando o desalentando determinadas prácticas. ¿Cómo fueron interpretadas estas normas en las escuelas? ¿Qué elementos del estar en la escuela construyeron el cotidiano escolar y qué lugar ocupaba en él la religión católica? Los docentes, portadores de historias personales y trayectorias, ¿cómo recibían estas normas? ¿Las resistían? Y no solamente a los intentos clericales, bajo la hipótesis de su primacía, sino también posibles resistencias al avance del laicismo que buscaba minimizar la presencia de la religión en las escuelas.

3.5.3. Disciplinar la mirada

“¿Cómo manejar la imaginación, para que no rebase lo probable, pero tampoco se detenga por falta de evidencia explícita?” (Rockwell, 2018: 339).

Los datos de archivo con los que trabajamos se basan especialmente en el intercambio entre algunos órganos del gobierno escolar y las instituciones escolares. También en debates parlamentarios y periódicos de la época. ¿Qué aspectos del cotidiano escolar pueden acercarnos y permitirnos conocer?

En primer lugar, es posible verificar si llegaron a las escuelas estudiadas los documentos normativos elaborados en el ministerio, legislatura o inspecciones; si los recibieron, si los tomaron o no en cuenta para sus acciones. A su vez, es posible leer la norma como evidencia de lo contrario, suponer que cuando algo se proscribió en alguna ley o reglamento, es probable que haya sido práctica común en la realidad. Desde esta perspectiva una práctica sería más común mientras

más frecuentes sean las disposiciones que intentan eliminarla. Estas inferencias deben ser contrastadas con otro tipo de evidencias. A la inversa, también es posible inferir que una práctica prescrita por la norma era poco común. “La lectura de las disposiciones como indicio de lo contrario proporciona las primeras pistas de la realidad cotidiana”, afirma Rockwell (2018: 342).

Por otro lado, tomando las sugerencias de Roger Chartier (1996), es valioso detenerse en observar la materialidad de los textos escritos, examinando los documentos del archivo, la escritura (no solo su contenido), para indagar respecto de qué prácticas de escritura da cuenta.

¿Qué tipo de papel se usó, qué tipo de pluma, qué estilo de letra? ¿Aparece la caligrafía del escribano y del maestro del siglo XIX, o bien la letra de un vecino del pueblo o de maestro más joven? Los errores pueden mostrarnos los niveles de dominio de la lengua de quien escribió el documento (que puede o no coincidir con quien lo redactó). Es posible inferir a partir de detalles de la escritura la sucesión de tipos de maestros que se encontraban al frente de una escuela y, por lo tanto, su posible orientación pedagógica (Rockwell, 2018: 342).

Podemos reparar también en la sustitución de informes manuscritos por otros mecanografiados o por escribientes, al mismo tiempo que la presencia de formatos impresos (circulares, planillas estandarizadas a ser completadas por directores de las escuelas) que pueden permitir apreciar el crecimiento de una gestión burocrática de la educación.

Un aspecto muy importante es que sugiere “leer el discurso sobre la práctica como práctica de un discurso. Si lo que pretendemos analizar no es el discurso solamente sino la práctica que está más allá, en el aula, será necesario analizar el discurso mismo, estableciendo el género textual en el que se inscribe, así como la tradición discursiva de la cual es parte. También, es importante destacar los momentos donde aquella práctica desaparece de los discursos.

Paradójicamente, a veces la adopción general de una propuesta ocurre justo cuando la discusión sobre sus cualidades desaparece del discurso. La práctica se vuelve “invisible” por ser tan normal que ya no es necesario nombrarla. Así, es necesario desconfiar tanto de la presencia como de la ausencia de términos que

describen la práctica, para caminar desde los documentos hacia las culturas escolares (Rockwell, 2018: 344).

Otro asunto central consiste en buscar marcas del uso de los documentos. Los usos de los materiales escolares dejan marcas: correcciones, anotaciones al margen, subrayados, que nos pueden dar indicios de que esos textos efectivamente ingresaron en el horizonte cotidiano de las escuelas, y también, de las prácticas escolares asociadas a ellos, o prácticas discursivas relacionadas con formas de hablar o redactar que reflejan su uso social.

Reconstruir las prácticas de producción y circulación de la norma es una recomendación que se centra en acostumbrarse a mirar la norma como producto de prácticas, pudiendo destacarse el énfasis en la distancia entre una y otra, la que puede ser mayor o menor.

En este tipo de fuentes es posible también examinar otros registros de la cultura material tales como planos escolares, tamaño de las escuelas, disposición de las aulas, inventarios. Los datos cuantitativos también se asumen como de valor para la reconstrucción de las prácticas culturales, especialmente mirar los números y encontrar sus incongruencias.

Otra sugerencia metodológica consiste en reconstruir tramas a partir de series de documentos.

Una extensión de la regla de buscar múltiples evidencias de los hechos es seguir el encadenamiento de documentos enviados entre diversas personas. Esta forma de trabajar da idea del poder relativo de los diferentes personajes o instancias, por ejemplo, para establecer nuevas escuelas o contratar a maestros. Además, revela las complicidades de la trama política local y las prácticas omitidas o negadas en el discurso explícito (Rockwell, 2018: 348).

Imaginar prácticas, intuir las en discursos que las ocultan, encontrar indicios en documentos, puede ayudar a reconstruir lógicas y modos de acción. Y para ello, sugiere Elsie Rockwell, es imperioso también recorrer las escuelas actuales para acercarnos a los imaginarios del siglo XIX, estableciendo lazos de inteligibilidad entre las épocas.

A modo de síntesis: disputas por la hegemonía en educación en la ciudad mediterránea

A lo largo de este apartado hemos presentado nuestro trabajo, sus objetivos y preguntas, así como algunas de las nociones que guían y articulan -desde el punto de vista analítico- la investigación. El enfoque político y cultural que adoptamos encuentra en la noción gramsciana de hegemonía una capacidad explicativa fundamental. La disputa por la hegemonía es la clave del proceso y engloba la lucha entablada por el clericalismo para controlar los principales resortes del sistema educativo provincial y, desde la provincia, con proyección nacional.

Hemos puntualizado que si bien nuestro trabajo se inscribe en el ámbito de la provincia de Córdoba, no asume las características de un estudio de caso o que busque la excepción. Diversas escalas y contextos se problematizan y se entraman para brindar una visión enriquecida de un proceso global, como es la disputa que encaró un grupo vinculado a la Iglesia católica por la hegemonía dogmática en la educación en los momentos de formación del sistema educativo nacional. La postura analítica que asumimos rechaza entender a Córdoba como una ciudad retrógrada y clerical, reproduciendo la dicotomía inicial que enarboló discursivamente el NCC entre el centro (Buenos Aires) y el interior (Córdoba). Estudiamos los procesos seleccionados deteniéndonos en la compleja dialéctica en que fuerzas hegemónicas y contrahegemónicas disputan por el control de la infancia, particularmente en nuestro estudio, el control de la escuela y la educación, un control que no se limitó a las prescripciones normativas sino que buscaba reforzarse en las prácticas escolares del más diverso orden.

Este enfrentamiento se da en la política y en la cultura, en un período de transición y consolidación del Estado nación. La lucha por la hegemonía excede el terreno político y busca entrelazar las fuerzas políticas a elementos económicos, sociales y culturales; la cultura como un proceso social total que

abarca el conjunto de elementos que configuran la vida cotidiana de las personas y las instituciones transformándose en potentes mecanismos de dominación.

En nuestro estudio nos centramos en las disputas políticas-legislativas y el modo en que estas se iban materializando en leyes y normativas, en disposiciones y reglamentaciones que influían en la vida escolar. Pero ingresamos también al ámbito de las culturas escolares, allí donde toma forma en prácticas, rituales, discursos, espacios, un mensaje pedagógico. Analizaremos en los próximos capítulos las estrategias privilegiadas de que se valió el clericalismo para intentar imponer en el sistema educativo, en sus leyes, en el currículum y en todo un conjunto de prácticas que teñían la atmósfera escolar, sus postulados dogmáticos, disputando su control.

El enfrentamiento que estudiamos es político aunque sus axiomas religiosos se presentaran como los que guiaban el proceso hacia una finalidad supra terrenal. La escuela debía ser católica, su ambiente, su atmósfera, su programa, los maestros. Y la Iglesia debía cumplir allí un rol clave, de codirección junto con el Estado, y en eso se jugaron acciones, discursos y prácticas en los más variados escenarios donde actuaba el clericalismo: en los ámbitos legislativos, en los órganos de gobierno escolar, en los púlpitos, en la prensa, en las aulas.

Desde un punto de vista analítico, organizamos el trabajo en tres partes: la religión en la normativa escolar, la religión en los programas y planes de estudio, la religión en las prácticas escolares. En el análisis de textos legislativos y otros emanados de autoridades de gobierno escolar, así como de los debates que los anteceden, encontramos un terreno en el que se condensan las contiendas por asentar y otorgar carácter jurídico al resultado de esta lucha por imponer como legítima y legalizar prácticas desde ámbitos de gobierno. Nos permiten conocer posiciones y diferencias al interior de las élites y también el modo en que cristalizan en un texto los resultados de las disputas estos ámbitos; qué acciones y prácticas se legitiman y promueven y cuáles se obstaculizan o prohíben. En cuanto al currículum, analizamos el texto que emana de los distintos órganos de legitimación respecto a las unidades de tiempo asignadas, a su status relativo

respecto a otras disciplinas escolares, al lugar de los docentes en esta prescripción y a su vínculo con otras áreas del conocimiento. Por último, presentamos algunas opciones metodológicas adoptadas para el estudio de las prácticas y las culturas escolares, sin pretender que puedan ser resultados generalizables, precisamente por su carácter mismo. Es la singularidad del modo en que los distintos actores institucionales reciben, rechazan, recrean y se apropian una norma lo que constituye su interés. Del mismo modo, otros aspectos tales como el espacio escolar, las materialidades, las condiciones del trabajo de enseñar, el origen de los docentes, sus trayectorias, los rituales, las costumbres, entre otras múltiples dimensiones, lo que da cuenta del lugar que ocupaba la religión y lo religioso en la vida cotidiana de instituciones, sobre cómo “hicieron escuela”.

PARTE II. CLERICALES Y LIBERALES EN EL PERÍODO DE CONSOLIDACIÓN DEL ESTADO NACIÓN

CAPÍTULO 4: EL CONTEXTO. LA CONSOLIDACIÓN DEL ESTADO Y LA CONSTRUCCIÓN DE UNA NACIÓN

4.1. Introducción

Nuestra investigación se sitúa en las últimas décadas del siglo XIX y las primeras del XX, años en los que la consolidación del Estado nación supuso, para las clases dirigentes, un conjunto de tareas vinculadas a la formación de un mercado interno, la inserción en el mercado mundial (principalmente como país exportador de materias primas) y la consolidación de un aparato estatal. La conquista del territorio, en disputa con los pueblos indígenas del norte y el sur, así como con los países vecinos, para articular y ampliar la expansión de las tierras productivas; la elaboración de leyes y normas que fortalecieran la acción del Estado en formación, desde la Constitución de 1853 hasta las normas provinciales; la formación de un sistema educativo regido por leyes que le dieran cohesión, particularmente en el último cuarto de siglo, fueron algunas de las tareas que se dio el sector dirigente.

El Estado expropiaba amplias funciones, no solo económicas sino también en relación a asuntos como el registro civil, los matrimonios, la educación pública (Roitenburd, 2000; Moyano, 2006; Carli, 2012; Puiggrós, 1990). Estas atribuciones habían estado hasta entonces en manos de la Iglesia católica, dando lugar a un enfrentamiento que debe comprenderse como parte de un proceso mundial en esta dirección, pero con la especificidad, el ritmo y la profundidad específica que adquirió en Argentina.

Las sociedades, organizadas en gran parte hasta entonces en torno a la vida religiosa, se vieron inmersas en una disputa por los espacios y poderes entablada entre la Iglesia y el Estado. Uno de los antagonismos centrales se erigió en torno a la secularización de la educación, por correr a la Iglesia del monopolio educativo en pro de instituir un sistema educativo de características modernas.

La Iglesia católica había construido un importante número de instituciones educativas en todo el país. Una figura clave de este armado fue el Obispo de Córdoba del Tucumán, San Alberto (1727-1804), quien fundó varias escuelas en la región, particularmente en noroeste argentino. La Iglesia católica luchó por

mantener su hegemonía en este terreno educativo; el naciente Estado nacional, por expropiar esta función y centralizar su administración.

El antagonismo no se desarrolló solo en el terreno de las ideas, de los discursos, de la prensa ni de la discusión parlamentaria. Tomó cuerpo en la confrontación cotidiana por las prácticas escolares, en las aulas, en los pasillos y paredes de las escuelas, en los templos, en las plazas, en todo un conjunto de prácticas sobre las que nos interesa y convoca recuperar y analizar. Y sobre todo a partir de la década de 1930, se sustentó en la alianza con el ejército estableciéndose un vínculo entre los golpes de estado, las dictaduras, y la reinserción de prácticas y disposiciones tendientes a fortalecer el vínculo entre religión-Iglesia católica y escuelas.

4.2. Un enfrentamiento de intensidad variable

Uno de los posibles tópicos para analizar los posicionamientos de los grupos de poder es en torno al enfrentamiento entre católicos y liberales alrededor de la definición del lugar de la Iglesia en el Estado-nación en formación. Al mismo tiempo que se enfrentaron férreamente por cuestiones vinculadas a la separación de la Iglesia y el Estado, sostuvieron acuerdos y pactos en muchos otros aspectos, más vinculados al papel que debía ocupar el país en la economía mundial y a la cuestión del orden, entre otras. Tenían además un acuerdo fundamental vinculado a su aspiración el orden social y el control social.

Algunos liberales sostuvieron posturas progresistas desde el punto de vista social, cultural y económico; pero un sector del liberalismo, que detentaba el poder por aquellos años, expresó las posiciones de un liberalismo de profunda raíz conservadora. La equivalencia conservadores=católicos o liberales=progresistas no es válida para caracterizar los posicionamientos en las décadas en estudio.

El carácter de estos agrupamientos fue inestable, otorgando a su análisis una dificultad especial. Estudiarlos desde esa perspectiva, nos puede permitir romper

con estructuras lineales de interpretación, y analizar el enfrentamiento en términos de avances, retrocesos, acuerdos, negociaciones y síntesis.

Para nuestro análisis, el enfrentamiento entre clericales y liberales se vuelve un organizador fundamental, pero aspiramos a no transformarlo en un esquema que nos prive de analizar los matices, los acuerdos, las alianzas que se tejieron en distintos momentos entre sectores o miembros de ambos bandos.

En la introducción de este trabajo hemos precisado el uso de estos términos, por lo que nos referiremos ahora a sus posicionamientos políticos, ideológicos y doctrinarios, especialmente, con relación a la educación.

4.3. El espacio público cordobés y el peso de la Iglesia en Córdoba

El poder de la Iglesia católica local se expresaba, entre otras formas, en su peso institucional y el de sus organizaciones asociativas, así como en su vínculo con la cultura, influencia que planteaba la preeminencia del catolicismo en el espacio público cordobés hacia el último cuarto del siglo XIX. (Vidal, 2007; Vidal y Vagliente, 2002; Vidal y Blanco, 2010)

El espacio público tenía fuertes tintes clericales, donde hábitos, creencias y prácticas de la vida cotidiana conformaban una moral devota que teñía gran parte de la vida pública y privada de amplios sectores de la población. El tradicionalismo, entendiendo por tradicional a un núcleo que sostiene la defensa de jerarquías sociales bien definidas, la exclusión de las “masas” de la vida pública, la unidad de sentido del mundo –exigencia de homogeneización ideológica–, educación para el sometimiento y para evitar elecciones individuales, marcaba su impronta.

Hacia 1860, la capital provincial contaba con más de diez iglesias, presididas por la Catedral. Franciscanos, Dominicos y Mercedarios poseían sus respectivos templos, así como las congregaciones de mujeres: Catalinas, Teresas y Terciarias Carmelitas del Colegio de Huérfanas. Además, se destacaba la Iglesia de San Roque –y el hospital– y la del Pilar. (Bruno, 1981)

Su presencia institucional, arquitectónica y económica da cuenta del poder de la Iglesia católica local por aquellos años. Casi la totalidad de la vida pública de las ciudades se organizaba y estructuraba alrededor de la actividad religiosa: la llegada de un obispo, el inicio de clases para la cuaresma y el fin de ciclo con el Día de la Inmaculada Concepción el 8 de diciembre.

Estos aspectos que señalamos, si bien no son el foco de análisis, dado nuestro enfoque político-cultural, coadyuvan para ilustrar el espacio público local en el cual se desarrollaba la vida institucional y educativa en particular. Cuando Antonio Gramsci analiza el armado de lo que denomina la estructura ideológica de una clase dominante refiere a la estructura material en la que se sostiene la ideología de la clase dominante. Una organización material dedicada a mantener, defender y desarrollar lo que Gramsci denomina el “frente teórico ideológico”. Como parte de esta estructura material menciona la prensa en general: casas editoriales (que tienen implícito o explícito un programa) diarios políticos, revistas de toda índole, científicas, literarias, filológicas, de divulgación, etc., periódicos diversos, incluidos los boletines parroquiales. También las bibliotecas, las escuelas, los clubs de diferente clase, la arquitectura, los nombres de las calles.

El *armado* de esta estructura material por parte de la Iglesia católica alcanza en Córdoba tal magnitud que es indispensable analizarlo con más detenimiento para poder comenzar a acercarnos a la comprensión de la *posición conservada por la Iglesia* en la sociedad local.

Carlos Buquet¹⁷, destacado miembro del liberalismo local, realizó una definición sobre Córdoba como una ciudad “donde el poder civil es siervo de un poder eclesiástico (...) el niño nace y cae en las manos del cura (...) el hombre no puede casarse, fundar su familia, sin el beneplácito del cura, el que muere paga tributo por la muerte y no puede ser ni enterrado sin que el cura lo permita” (Citado por Roitenburd, 2000: 26).

¹⁷ Carlos Bouquet, Ministro de Hacienda del gobierno de Antonio del Viso, de clara orientación liberal.

El espacio público de Córdoba se encontraba a tono con estos preceptos. Valentina Ayrolo ha afirmado que “en el caso de Córdoba, al menos, hasta aproximadamente los años sesenta [del siglo XIX], es el talante, la cualidad del catolicismo ortodoxo para disputar el poder institucional y la capacidad de convertirse en el rasgo hegemónico de la cultura política local” (Ayrolo, 2010: 12) lo que caracteriza la vida política, social e institucional.

Respecto a la sociabilidad, Gardenia Vidal realiza una interesante comparación con los espacios de sociabilidad que predominaron en otras provincias, particularmente la provincia de Buenos Aires¹⁸. Destaca que en Córdoba predominó un mundo disciplinado, prolijamente canalizado por carriles en los que la libertad y elección individual no parecen ser la regla, por un tipo de sociabilidad fuertemente pautada y socialmente desigual. Y si bien el tradicionalismo imperante fue adaptándose a las nuevas condiciones reinantes y llevando adelante una paulatina adecuación a las exigencias de la modernidad, no desapareció en las décadas posteriores.

La represión y las normas punitivas constituyeron uno de los mecanismos, en este caso en manos del Estado, para regular no solo la vida pública, sino que buscaron intervenir el máximo posible en la vida privada: leyes, decretos,

18 Al respecto, un trabajo de Sandra Gayol (2000) expone que en las últimas décadas del siglo XIX en Buenos Aires el mundo de los cafés porteños era el mundo de la animosidad ciudadana, efervescencia social y conversadero permanente. Baste comparar la sociabilidad masculina descrita por la autora, tejida en torno a la copa de alcohol, el canto acompañado de guitarra y los juegos de cartas con la sociabilidad imperante en la provincia de Córdoba para vislumbrar un primer elemento diferenciador. Gayol describe una vida urbana donde después del trabajo o entre tarea y tarea, los hombres frecuentaban los despachos de bebidas y cafés. Además de los más de doscientos cafés, la mayoría de ellos con billar, doscientos treinta despachos de bebidas, pulperías, celebraciones de carnaval, danzas con tambores de las que participaban los sirvientes de origen africano, juegos de contenido rural —como el pato o las riñas de gallos—, juegos de cartas traídos por inmigrantes de los más diversos países del mundo, el piano y el canto, el circo, el teatro, las plazas, los parques, el jardín zoológico, constituían en la Buenos Aires de la época los lugares de encuentro más frecuentados. Por supuesto que las jerarquías eclesiásticas porteñas rechazaban este tipo de “diversiones”. Es llamativo que a lo largo del libro, exhaustivo y fuertemente documentado, la única referencia a la Iglesia como espacio de socialización se dé en relación a las mujeres, expulsadas de los despachos de bebidas y cafés por considerárselo indecente y con una socialización centrada en la casa, el patio del conventillo y la Iglesia. Otros autores como Maurice Agulhon hablan de la risa, el galanteo y el baile como significantes que pueden ayudar a reconstruir imágenes de esa época.

ordenanzas municipales, edictos policiales, constituyeron una campaña sistemática contra la “vulgaridad” de las clases populares. Todo aquello que no coincidiera con la religiosidad católica era considerado fruto de la ignorancia, la superstición y la supervivencia de prácticas idolátricas.

La transgresión no era un ingrediente predominante en el espacio público. Las instituciones católicas hicieron todo lo posible para impedirla¹⁹. Pese a ello, la vida de los sectores populares estuvo, por supuesto, lejos de estar por completo bajo control de las clases dominantes. “Al lado, debajo o en los intersticios de esta acción eclesiástica que trata de cubrir y controlar lo más posible la vida, las costumbres y la devocionalidad de los feligreses, existen, se desarrollan y transmiten numerosas prácticas religiosas populares.” (Viel Moreira, 2002)²⁰.

Estas investigaciones, cada una con sus énfasis, definen a la sociedad cordobesa como una sociedad en transición, donde las clases dominantes entablaron una exasperada lucha cultural por imponer aquellos valores, normas, modos de comportamiento que consideraban necesarios para el asentamiento de una sociedad capitalista moderna.

19 La moral católica no logró, sin embargo, eliminar la existencia de comportamientos duales: procesión/riña de gallos; familia/bolicho; semana/domingo; hombres solos/hombres casados. Luiz Felipe Viel Moreira (2002) desarrolla lo que denomina las “luchas en torno de una cultura lúdica en la Córdoba de fines del siglo XIX”. Auza (17) remite también a distintas manifestaciones a las que denomina “anticristianas” como el uso de trajes religiosos en el carnaval, expropiación de bienes de la Iglesia en algunas ciudades, la animosidad intelectual contra el clero.

20 Un ejemplo expuesto por el autor lo constituyen los “velorios de angelitos” en los que participaban los sectores populares, una costumbre originaria de Andalucía que las autoridades eclesiásticas coloniales intentaron prohibir numerosas veces. La celebración se basaba en la creencia de que cuando un niño moría era motivo de fiesta para conmemorar su entrada en la gloria. El niño era vestido y colocado en un cajón descubierto en el centro de la sala principal de la casa. Sus padres presidían el velorio mientras parientes, vecinos y conocidos bebían, bailaban, tomaban mate, participaban de juegos de salón. El cuerpo podía pasar de una a otra casa del barrio. Este tipo de celebraciones causaban horror, así como las fiestas públicas en los cementerios para el Día de Todos los Muertos, el 2 de noviembre. Podría decirse que, pese al sinnúmero de estrategias tendientes a imponer sus propios valores morales, las élites laicas y eclesiásticas locales no pudieron impedir que velorios, bautismos, casamientos e incluso novenas se convirtieran en lugares donde los sectores populares iban a “farrear de lo lindo”. El teatro criollo, el carnaval, demás fiestas públicas y privadas eran asociados a la vagancia e interpretados como “barbarie”. Cabe aclarar que la dificultad para implementar una clara legislación contra estas prácticas es que muchas diversiones populares también contaban con la adhesión de otras clases, como el caso del ex gobernador Marcos Juárez, adepto a las peleas de gallos.

4.4. Estrategias para el orden y el control

Los procesos de secularización y laicización en marcha por estas décadas pusieron en guardia a la otrora hegemónica Iglesia católica. Para poder mantener su lugar en la sociedad pese a las profundas transformaciones que depararon los siglos XVIII y XIX, requirió adecuarse a los vaivenes terrenales demostrando una excepcional capacidad de adaptación que le permitió siempre conciliar, en distintas coyunturas, con figuras o postulados que antes eran presentados como innegociables (Roitenburd, 2000).

En este sentido, Valentina Ayrolo sostiene que la élite católica se iba acomodando a los cambios que traía aparejado el capitalismo incorporando nuevos repertorios como una retórica violenta y movilizaciones de masas, y mediante todo un conjunto de estrategias asociacionistas (Ayrolo, 2010).

La cuestión del orden y del control, constituyeron dos componentes claves de un modelo tradicionalista, excluyente y dogmático. El modelo asociativo, particularmente el desarrollado por asociaciones pro católicas dirigidas a la acción social, fue una de las principales herramientas para conservar y propagar el ideario católico, impuesto desde la raíz colonial. Fueron al mismo tiempo espacios de sociabilidad, de diferenciación social y étnica, de creación y fortalecimiento de identidades, de creación y reproducción de prácticas religiosas (Di Stefano y Zanatta, 2009). El asociacionismo se trató de una respuesta ideada para frenar la amenaza liberal en su proyecto de Estado-Nación (separación Iglesia-Estado), la ideología antirreligiosa y anticlerical y la acción de grupos más radicalizados.

Para esto se valieron de numerosos recursos. Uno de ellos fueron las procesiones, es decir, manifestaciones callejeras, que representaban desde la época colonial uno de los componentes del espacio público por excelencia²¹. Otra

²¹ El ejemplo más notable lo constituyó el 20 de septiembre que fue en Córdoba durante mucho tiempo una fecha que simbolizó las características ideológicas existentes en la ciudad. El 20 de septiembre de 1870 se había producido la unificación de Italia, lo cual representaba a su vez la ruina del poder papal. Para los liberales era un día de fiesta; en cambio, los católicos llamaban a repudiarlo mediante una procesión de protesta. La primera conmemoración pública del 20 de septiembre se hizo por iniciativa de la juventud

estrategia a la que apelaron los sectores integristas para mantener su influencia sobre la sociedad cordobesa fue la fundación de escuelas confesionales. Analizaremos esto en el capítulo correspondiente. Como ya dijimos, la Iglesia católica tuvo también el control de importantes medios de prensa tales como Eco de Córdoba, El Porvenir y posteriormente Los Principios, los que actuaban como voceros de las jerarquías eclesiásticas interpelando a las élites en su accionar, en la dirección de sus acciones e intentando dictar el rumbo; en ocasiones fueron vehículo también de señalamientos a los curas párrocos.

Realizaron además una paulatina adaptación a la emergencia de “la cuestión social”, abocándose a intervenir en temas tales como la vivienda obrera y la lucha por el día de descanso —que para la Iglesia debía ser dominical—, entre otros. Formaron los Círculos de Obreros Católicos, un eslabón importante en el intento por mantener y extender su poder e influencia y desde los que los veremos actuar en muchas ocasiones en el ámbito educativo. El deber ser de una familia trabajadora era ser católica, aceptar humildemente y con agradecimiento el tiempo, los regalos y la organización que la élite había decidido compartir con ellos²².

universitaria local —liderada por el hijo de un exiliado político italiano— que buscaba dar batalla al clericalismo local (Monterisi, 2002). La conmemoración consistía en una marcha alrededor de la plaza central frente a la Catedral, enarbolando banderas italianas, gritando vivas a los gobernantes liberales cordobeses y manifestando su apoyo al candidato a presidente liberal. La misma terminó con una pedrea general debiendo intervenir la policía para proteger a los manifestantes de los agresores. Desde entonces, cada 20 de septiembre sería celebrado y al mismo tiempo repudiado por los grupos dirigentes locales contrapuestos. La cantidad de gente que participaba en las procesiones organizadas por el clero era estimada en 40.000 personas. Considerando que el censo de 1906 había determinado la población de Córdoba en 92.776 personas, estaríamos hablando casi de la mitad de la población de la ciudad. Esta manifestación no solo demostraba la importante capacidad organizativa de la Iglesia católica sino también el aval popular con el que contaba. De las fiestas religiosas también participaban destacadas figuras del gobierno provincial como en la celebración del Corpus Christi de 1905 en el que estuvieron presentes el Gobernador y el Ministro de gobierno, ilustrando la estrecha relación entre los poderes públicos y la Iglesia católica (Vidal, 2002).

22 Los Círculos de Obreros Católicos recibieron el apoyo de un importante número de miembros del gobierno provincial, tanto con su presencia como con dinero. Y según Gardenia Vidal esto no solo habla de las simpatías de los gobernantes con la Iglesia católica sino de la existencia de un interés conjunto por neutralizar la acción de socialistas y anarquistas en la provincia.

A través de las actividades recreativas y de otros ceremoniales que llevaba adelante el Círculo de Obreros Católicos, se transmitía ideología, moral y se ejercía un control más

La Iglesia local adoptó acciones sostenidas respecto a la ola inmigratoria, fenómeno que despertó su más honda preocupación²³. El inicio de políticas migratorias fue uno de los detonantes del discurso confrontativo del Nacionalismo Católico Cordobés.

La población de la provincia entre 1869 y 1914 se había casi cuadruplicado, de 34.458 a 134.935 habitantes. Los servicios urbanos, especialmente de salubridad, quedaron rápidamente retrasados. El higienismo católico dirigió su atención sobre la tríada rancho/conventillo-hacinamiento-tuberculosis. En ese marco, en 1906, nace la Comisión Protectora de los Artesanos de San José, cuyos fines eran el perfeccionamiento moral de la clase obrera, bienestar material por medio de la instrucción y de todo auxilio tendiente a procurarle habitación, abrigo, alimentos y medicamentos²⁴. La Iglesia percibía como amenaza permanente, y como un ataque a sus principios religiosos, el avance de ideologías socialistas y anarquistas.

Un hogar católico era visto como un puntal frente a las amenazas de disociación que presentaban el socialismo y el anarquismo. El perfeccionamiento moral se

estricto sobre el tiempo libre de los socios. Según María Teresa Monterisi (2002), el Círculo de Obreros llegó a contar en Córdoba con 800 socios a principios de siglo y competía con éxito con otras formas de organización obrera.

23 La conquista de Roma por parte de las tropas de Garibaldi —el 20 de septiembre— marcó la visión que la opinión pública católica y la Iglesia local tuvieron de los inmigrantes italianos liberales y de sus instituciones. Como la jerarquía eclesiástica y el sector clerical local consideraban negativa la influencia que ejercían las sociedades de socorros mutuos existentes en la colectividad italiana —por considerarlas transmisoras de valores anticlericales— desarrollaron una serie de estrategias para competir por el control de este sector de inmigrantes. En 1895 se inició la celebración del culto a Nuestra Señora del Carmen que al poco tiempo Los Principios empezó a anunciar como “Fiesta Patronal de la colectividad italiana en Córdoba”. Según Monterisi (en Vidal y Vagliente, 2002) así presentada, la fiesta formó parte de una estrategia tendiente a fortalecer la identidad religiosa cuidando a su vez la dimensión de la identidad nacional. Combatía el propósito de las sociedades de socorro mutuo existentes de construir una identidad laica centrada en el principio de la nacionalidad.

24 En el mismo sentido incluimos la experiencia de la Comisión Protectora de Artesanos de San José, a pesar de desarrollarse unos años después. Cristina Boixadós (en Vidal y Vagliente, 2002: 237) realiza un estudio de las políticas adoptadas por la Iglesia católica respecto a la vivienda como factor de cohesión moral y la acción de la Comisión Protectora de los Artesanos de San José, entre 1900-1930. Allí analiza que a principios de siglo XX, el reformismo liberal, el socialismo y el catolicismo intentaron intervenir en el mercado habitacional. El panorama social del nuevo siglo se presentaba conflictivo y en él la Iglesia fue la más interesada propulsora de una legislación

obtendría por medio de prácticas de la religión católica, constituyéndose en un intento más de generar cierto control social sobre la clase obrera cordobesa, control que se vehiculizó mediante una acción moralizadora cuyos resultados se premiaban con la obtención de una casa-habitación.

Otras iniciativas llevadas adelante por distintas instituciones clericales fueron: centros recreativos, bolsas de trabajo, comedores, dormitorios para indigentes, salas de cine, becas de estudio en la Compañía de Jesús.

De esta manera se ejercía por parte de la asociación católica un control y disciplinamiento que trascendía la vida del hogar y la misma constitución de la familia, limitaba y controlaba el tiempo de trabajo, las fiestas, las reuniones, la economía, el ahorro, el estudio y la vida cultural del trabajador (Boixadós, 2002: 258). Así, se fueron creando las condiciones que permitieron articular elementos asociativo-religiosos para enfrentar los vientos secularizantes que despertaron seriamente su preocupación. Todos estos constituyeron esfuerzos de eclesiásticos y pro católicos laicos por retener la primacía de ser el principio organizador de la sociedad. Fueron parte de una estrategia de perdurabilidad:

Procesiones, funciones religiosas, misas de desagravio, triduos, tedeums, ejercicios espirituales, Santo Viático, rogativas públicas, primeras comuniones, cursos de doctrina religiosa, funciones públicas de derecho canónico, recepciones, pesebres, etc., que daban contenido claro a la identidad católica del medio y confrontaban, desde lo formal y lo informal, con esa razón de Estado que de todos modos gana terreno, sino con comodidad al menos con ventajas comprensibles. (Vagliante, 2002: 139)

4.5. El liberalismo y el clericalismo en Córdoba

El interés de los trabajos recuperados muy brevemente nos induce a destacar, sin embargo, que, desde nuestro enfoque analítico, Córdoba no puede ser considerada como un ámbito clerical homogéneo y cerrado. El avance del liberalismo a nivel mundial y su correlato en nuestro país, influyó también en el

ambiente político y social de la provincia y empezó a configurar lo que el poder clerical señaló y combatió como una grave amenaza.

Desde la década de 1870 se habían fortalecido, tanto en los ámbitos estudiantiles como políticos, núcleos liberales muy activos, estimulados por esta rigidez y el conservadurismo católico que describimos (Moyano, 2006). La presencia hegemónica del poder teocrático fue duramente enfrentada por sectores liberales locales que sostuvieron que el Estado debía poseer la competencia específica e indelegable en los asuntos civiles, reservándose la condición de creyente a un status particular y privado.

Mientras a nivel nacional el liberalismo ganaba terreno, y en febrero del año 1875 se produjo en Buenos Aires la quema de iglesias y colegios vinculados a los Jesuitas, rápidamente el diario *Los Principios* publicó varias notas y editoriales contraponiendo a Buenos Aires con Córdoba en torno a un claro eje civilizatorio: allá el salvajismo, el fanatismo; aquí, la cultura, la civilización, la tolerancia y hospitalidad del pueblo. La protesta porteña fue sindicada claramente como comunista, haciéndose presente un elemento discursivo en el que el “localismo” era la matriz de una tradición anclada en la religión católica.

El núcleo “católico” acusaba al liberalismo no solo de propiciar la perversión moral de la sociedad sino también el fraude y de endeudar el país. Señalaban al liberalismo como una farsa, como un grupo que sustentaba una moral materialista y pragmática asentada en las ansias de poder y riqueza, “distanciado de las grandes masas de la población”. Los liberales son sindicados como un grupo alejado de la realidad, no representativo, solo limitados a un movimiento de intelectuales y burgueses, universitarios anticlericales que no contaban con simpatías, pero que tenían en sus manos el poder político e institucional. El liberalismo encarnaría la imposición de una concepción foránea, europea, ajena al “sentir” local.

En cuanto a los “católicos” debían cargar con el problema de la falta de clero, pero contaban, sin embargo, con lo que Auza (1981) llama un “laicado avanzado”

al que diferencia del catolicismo tradicional y muestra como un sector con formación, “con talento y carácter”.

Muchos políticos cordobeses participaban en entidades confesionales laicas, como las que enumeramos más arriba. En ocasiones, estas mismas entidades imponían dirigentes clericales en espacios de gobiernos liberales. Y los liberales moderados recurrían a estos mecanismos “cada vez que era necesario ampliar las bases del consenso” y designaban católicos en ministerios (Moyano, 2006).

Los enfrentamientos entre católicos y liberales fueron cediendo luego de la década de 1880, priorizándose estrategias conciliadoras. (Roitenburd, 2000; Moyano, 2006) Luego de las elecciones de 1915, pasando por la Reforma del 18, se acentuó nuevamente la tensión entre católicos y liberales extendiéndose en la década de 1920, a pesar de la alianza de gobierno entre clericales y liberales, en el Partido Demócrata.

4.6. El régimen político en Córdoba en las décadas estudiadas

Hacia 1880 se estabiliza el régimen político a nivel nacional, lo que permitió la consolidación de las instituciones estatales y una significativa modernización social. Un régimen político caracterizado por el fraude, la coerción y el patronazgo se mantuvo durante más de tres décadas (Moyano, 2006).

En 1877 accedió al gobierno provincial, apoyado por Roca, un grupo liderado por Antonio del Viso y Miguel Juárez Celman, dirigentes de ideología liberal. El primero fue gobernador entre 1877 y 1880 y Juárez Celman, su sucesor, dominó la política cordobesa durante casi toda la década de 1880.

Luego de 1890 las discusiones políticas cuestionaban la legitimidad del régimen y obligaron a las organizaciones políticas a cuidar más las formas de participación, aunque hasta 1912 el fraude y la coerción fueron decisivos en la transición desde un régimen de participación restringida a uno de participación ampliada y competencia abierta. (Moyano, 2006) El nacimiento del radicalismo no logró amenazar la existencia del régimen, pero su presencia originó un conjunto de cambios respecto a las prácticas partidarias. A las ligas juaristas de permanente

actuación en el período, se opusieron camarillas mitristas y clericales, opositoras durante la década de 1880.

En relación con el último período de nuestra investigación Javier Moyano (2006) detalla que entre 1912 y 1930 se da la apertura del sistema político, proceso que se inicia con la sanción de la reforma electoral. Esto significó una modificación radical del régimen político, aunque “con poderosas inercias”²⁵.

Retomaremos aspectos fundamentales de esta lectura de los procesos y características de los distintos regímenes políticos que se dieron en la provincia en nuestro período de estudio a medida que vaya siendo pertinente para comprender algunos de los procesos o acontecimientos que analizaremos en nuestro trabajo²⁶.

25 La Ley de Sufragio limitó el fraude, pero el clientelismo se incrementó. Fue necesario también dar lugar a demandas de diferentes sectores dado el aumento de la conflictividad social propia del período y la emergencia de movimientos sociales de trabajadores y estudiantiles.

26 Hacia el 1900, un sector de ex juaristas liderados por Figueroa Alcorta llega al poder, destacándose varios momentos que culminan con la intervención federal de 1909. El primero, entre 1900 y 1904, donde se incrementó la inestabilidad de los acuerdos entre los grupos gobernantes. El PAN gobernaba, el roquismo controlaba tanto el gobierno nacional como el provincial, y se concertaron alternativas alianzas con juaristas y clericales, las que fueron claves para garantizar el predominio roquista. Un segundo momento, entre 1904 y 1906, se caracteriza en que el roquismo mantenía el control de la provincia, pero el gobierno federal era presidido por Quintana. El figueroísmo y el clericalismo, junto con un grupo de exjuaristas, comenzaban a organizarse en Córdoba, relegando a un segundo plano las diferencias entre clericales y ex juaristas. El tercer momento, entre 1906 y 1908, se caracterizó por una inestable relación entre el gobierno federal y el PAN. La sucesión a la gobernación de 1907 se definió a partir de un acuerdo entre el oficialismo federal y el provincial, período clave de avance clerical en el sistema educativo de la provincia. En un cuarto momento, entre 1908 y 1909, se produce un desplazamiento del PAN del gobierno provincial. Una alianza opositora contó con la adhesión de amplios sectores sociales disconformes con las políticas fiscales del oficialismo.

La intervención de 1909 pone fin al juego pendular que el PAN establecía con católicos y ex juaristas. Una coalición de conservadores puso al roquismo nuevamente al frente de la gobernación hasta la sanción de la ley Sáenz Peña. Moyano (2006) la caracteriza como la alianza oficialista que reunió la mayoría de los conservadores cordobeses para enfrentar en la arena electoral al radicalismo. En 1912 fue sancionada la reforma del sistema electoral argentino con consecuente modificación del régimen político, con cambios paulatinos y poderosas inercias. A su vez, se acentuaban transformaciones sociales y activos sectores pusieron en las calles múltiples demandas, incrementándose la conflictividad social. En Córdoba, la Reforma del 18 y otras acciones reivindicativas serán la expresión de esta época. Entre 1916 y 1930, mientras el radicalismo estuvo al frente del gobierno federal, conservadores y radicales alternaron (con preeminencia de los primeros) en el control de la administración provincial. (Moyano, 2006) Los radicales gobernaron la provincia entre 1916 y 1919, y entre 1928 y 1930.

Según analiza Moyano en el trabajo citado, los debates en torno al laicismo afectaban las relaciones entre los conservadores, pero existían muchas coincidencias que los acercaban y propiciaban alineamientos partidarios, no necesariamente determinados por esta lucha central.

Era común que dirigentes católicos adhirieran a partidos rivales o disputaran espacios entre ellos dentro una misma agrupación. Tampoco era excepcional que se aliaran con anticlericales, incluso para enfrentar a quienes adoptaban posiciones conciliadoras respecto al problema de la laicización del estado (Moyano, 2006: 82).

Esta diferencia fracturaba por momentos a los conservadores cordobeses pero la dinámica de la política cordobesa de fines del siglo XIX y principios del XX no se habría dado prioritariamente, o no como condición suficiente, por motivaciones ideológicas²⁷.

27 A tono con lo que venimos sosteniendo, en el enfrentamiento al sector liberal, la posición de la cúpula de la Iglesia argentina no fue tampoco uniforme; en algunos casos recurrieron a un enfrentamiento abierto, pero en otros buscaron estrategias conciliadoras. Un incidente puede dar cuenta de esto, y también de la tensión y la fuerte relación entre episodios de alcance local y procesos generales que se venían desarrollando. Unos meses después de asumir Roca, el vicario de Córdoba, Uladislao Castellanos, emitió una pastoral prohibiendo la lectura de algunos periódicos e invocando que la doctrina católica obligaba a los fieles a abstenerse de leer publicaciones que negasen los dogmas, atacasen a la Iglesia y discutieran con las posiciones eclesiásticas. El clima local se agitó, tanto más cuando un diputado liberal publicó una carta en la prensa calificándola de inconstitucional.

El conflicto motivó la intervención del nuncio Matera quien viajó a la provincia, y también del ministro Pizarro, que escribió una carta a Juárez Celman: “El señor Matera es un diplomático muy suave, fino y atento, que lleva las mejores intenciones para zanjar las dificultades pendientes con el señor Provisor Castellanos y nuestros amigos de la prensa. No esterilice usted esas buenas disposiciones, que con un poco de talento conseguirá usted desmontar la oposición que pretende abrumar a su Gobierno con todo el peso de la Catedral y de los conventos de Córdoba y aturdirlo con la gritería de los sacristanes de oficio y sacristanes de ocasión. Divorciarse con el elemento de católico de Córdoba es divorciarse con el pueblo entero (...) No pretendo hablarle en nombre de las ideas y sentimientos religiosos que usted mismo (...) no podrá sacudir plenamente, porque los lleva en germen desde el primer instante de su concepción, los ha bebido en los pechos maternos y forman parte de su organismo (...). No podrá usted con estas disposiciones naturales, con la educación religiosa de su primera juventud, con los hábitos de la sociedad en que vive, con la atmósfera que respira, sacudir la influencia de aquellas ideas y sentimientos. No le hablo en nombre de ellas. Le hablo en nombre de los intereses públicos vinculados a su gobierno y de las conveniencias políticas de nuestro partido en Córdoba (...) ¿Qué más quisieran nuestros opositores que levantarnos una polvareda haciendo estandarte político de una pastoral del Obispo?” (Auza, 1981: 63).

Poco pudo hacer Matera. Logró una promesa de los directores de los diarios de atemperar sus ataques y un pronunciamiento de Castellanos, Clara, Luque, Ríos y Juárez aclarando que

Sintetizando: con todo el peso de la Catedral y de los conventos de Córdoba

En este capítulo nos interesó destacar que si bien en Córdoba el espacio público estaba teñido de religiosidad, destacándose el poder, la institucionalidad y la proliferación de organizaciones asociativas católicas, Córdoba no puede ser considerada hacia 1880 como un ámbito clerical homogéneo y cerrado. Un importante núcleo liberal se instaló en el gobierno, sosteniendo políticas anticlericales al menos hasta 1890. El clericalismo luchaba por imponer sus valores, sus normas, modos de comportamiento, dogmas y doctrinas asociados al mantenimiento del poder temporal de la Iglesia. El “peso de las iglesias”, cuyas cúpulas teñían el horizonte de la ciudad hacia fines del siglo XIX, fue una herramienta fundamental no solo de asentamiento de poder local sino en la relación de la provincia con el poder central.

Pero estas tensiones, especialmente luego de 1890, asumieron un carácter más fluctuante e inestable, caracterizándose por enfrentamientos, pero también por acuerdos, negociaciones y transacciones políticas. Por momentos se dan hostilidades explícitas y virulentas, mientras que por otros se producen consensos, negociaciones y acuerdos que lo atemperaban.

Estos aspectos que caracterizan la relación de los clericales con los distintos gobiernos del período, son claves para comprender la dinámica de la actuación de este sector al interior del sistema educativo. Los sectores clericales no se mantuvieron “afuera” del Estado, enfrentándolo en cada una de sus políticas: ocuparon cargos, cumplieron funciones públicas, y batallaron desde estos lugares por el ideario que guiaba su acción en distintos ámbitos.

La lucha por imponer su influencia, por cimentar su modelo educativo (católico, moralizador, conservador), incluyó también acuerdos, transacciones, podrían leer esos diarios los católicos cuando estos cambiaran su índole.

Este incidente, que tomará trascendencia en los meses siguientes, da cuenta de que el núcleo que tenía a su cargo la Iglesia católica local no estaba necesariamente en connivencia con la dirigencia de la Iglesia nacional. Y también, que los liberales no siempre apostaron al enfrentamiento abierto, sino que la búsqueda de consensos y acuerdos para atemperar el enfrentamiento, también fueron claves en el período.

condicionamientos. La acción constante de sus miembros en los más variados ámbitos permitió lograr una inserción, variable según el período, en el aparato estatal, y específicamente en el entramado administrativo y de gobierno del sistema educativo. Su práctica no se limitó a enfrentar al liberalismo en el poder, sino que buscó y consiguió ocupar importantes espacios de poder en el aparato del Estado.

Esto lo veremos especialmente en el ámbito educativo, donde alternativamente funcionarios de distinta jerarquía asumían esta postura como propia en sus lugares de actuación. Este lugar que ocuparon en los principales resortes del sistema educativo se presentaba como inalienable.

CAPÍTULO 5: PROYECTOS POLÍTICOS, PROYECTOS PEDAGÓGICOS

5.1. Introducción

En este capítulo trabajaremos en dirección a articular algunas claves que nos permitieron delinear el accionar y el entramado discursivo del clericalismo y del liberalismo laicista, enfocándonos en el ámbito educativo nacional. Retomamos también algunas conceptualizaciones fundamentales en torno a los proyectos que sostenían para la infancia, paralelos al proceso de escolarización de la niñez y a la mirada que sostuvieron sobre ella las principales corrientes pedagógicas que influyeron en los programas educativos que presentaron quienes se disputaron la hegemonía en la educación pública en el período. El proceso que estudiamos forma parte de “las luchas fundamentales por la constitución de una hegemonía en el campo de la educación argentina” (Puiggrós, 1990: 26).

La formación del Sistema Educativo Nacional ha sido y es profusamente investigada, particularmente en lo que respecta al debate sobre la laicidad y no es el objetivo de este trabajo revisarlo en toda su extensión, ni tampoco realizar una recuperación más o menos exhaustiva de antecedentes. Sin embargo, retomamos algunas claves fundamentales articulándolas al proceso específico que se desarrolló en la provincia, las relaciones, los modos en que se entrelazan los acontecimientos, lo local y lo nacional.

5.2. El liberalismo, la educación y las ideas pedagógicas en el período de formación del Sistema Educativo Nacional

Como hemos mencionado, el liberalismo en el poder consideró que era necesario despojar al sistema educativo del control eclesiástico, considerando a la educación como un derecho individual, imprescindible para la formación del ciudadano, y al Estado como su artífice fundamental. En esta contienda general, el Estado se reservó el derecho a centralizar los engranajes centrales de la educación por sobre el derecho *natural* que se arrogaba la Iglesia para sí y para la familia.

Lo fundamental de los proyectos educativos en debate fue que todos juzgaban que la función primordial de la educación debía ser la preparación moral de los niños. La enseñanza era concebida como una instancia privilegiada de formación del carácter. La disputa se centró, entonces, en quién decidiría qué valores morales enseñar: la Iglesia Católica o el liberalismo, que proponía enseñanza filosófica de la moral, reglas de higiene, conocimiento del deber moral, lo cual permitiría enfrentar los vicios y errores arraigados en la población. La educación moral, también para los liberales, fue un aspecto primordial de la educación pública. El Estado-docente o la familia-docente, el laicismo escolar o la enseñanza religiosa en su versión dogmática, formar al creyente o formar al ciudadano, religión o moral, fueron las visiones antagónicas claves del período en el cual se inscribe nuestra investigación. “Mientras los católicos consideraron al niño como una prolongación de la familia en tanto apéndice de la Iglesia, los liberales lo ubicaron como germen de la sociedad civil y, desde allí, sujeto al orden del Estado y de la sociedad” (Carli, 2012: 59).

Con matices en las provincias, en nuestro país, el Estado detentó un lugar central en el proceso de formación y extensión del sistema educativo iniciado en la segunda mitad del siglo XIX. Se reservó entre sus atribuciones la determinación del currículum, la selección del personal y la administración del sistema de conjunto. El principio de subsidiariedad del Estado en materia de educación fue el modo en que este antagonismo encontró un punto de consenso en algunas regiones, dado que el Estado favorecería y ayudaría la iniciativa de la Iglesia Católica –incluyendo el subsidio pecuniario– pero se reservaba para sí la administración del sistema y el establecimiento de los planes de estudio (Palamidessi, 2007).

Los sectores que pudieron en cierta medida competir con él fueron las comunidades extranjeras y la Iglesia Católica, quienes lograron acaparar un importante espacio, mayor o menor de acuerdo a circunstancias complejas. En este esquema, la Iglesia Católica no pretendió –o no pudo pretender cuando el panorama se fue haciendo más claro– el control total de la educación, pero sí

intentó mantener y ampliar su participación para imponer su proyecto restrictivo. Esta contienda se sostuvo en el tiempo, frente a cada reforma educativa, cada designación, cada modificación de los planes de estudio.

El proceso de separación entre la Iglesia y el Estado, y su correlato en el ámbito educativo, no fue uniforme ni homogéneo en todo el territorio nacional. En algunas provincias, un sector de la Iglesia Católica disputó, y en parte consiguió, un control más directo de los planes de estudio, la inclusión de la religión en ellos y una mayor participación en la dirección del sistema, entre otras atribuciones.

El liberalismo, incluyendo liberales conservadores y al liberalismo de corte más democrático, no asumió posturas pedagógicas únicas ni monolíticas. Tampoco es posible, ni analíticamente fecundo, buscar clasificaciones uniformes donde ordenar los posicionamientos pedagógicos de los clericales. Unos y otros adhirieron a diferentes posturas no necesariamente alineados a una única corriente pedagógica. El positivismo y el krausopositivismo, estructurantes del pensamiento normalista de las primeras décadas, fueron influenciados ya sobre las primeras décadas del siglo XX por un clima pedagógico de renovación, vinculado a distintas vertientes de la Escuela Nueva, impactando en el escenario educativo de conjunto, con mayor o menor intensidad. En la misma dirección, el normalismo, el escolanovismo, el espiritualismo, se articularon de formas muy complejas con el clericalismo local.

5.3. El plan del liberalismo

Cuando se sancionó en 1853 la Constitución Nacional, la Iglesia Católica y su proyecto de “Estado Religioso” sufrieron un primer embate al establecerse la *libertad de cultos*. La Constitución promulgada declaraba que el hombre era política y moralmente libre, cuestionando el poder de la Iglesia. Este cuestionamiento y ruptura fueron parciales, ya que se instauró el sostenimiento del culto católico por parte del Estado, concediendo un lugar preferencial para el

catolicismo, que desde entonces luchó por ampliar los márgenes de lo que se entendería por ese *sostenimiento*.

Desde los inicios del proceso de organización nacional la propuesta del liberalismo en el gobierno, fue apostar a la instrucción de las masas para fortalecer el naciente Estado, para intervenir en la formación de la Nación. No es posible pensarlos en un proyecto único, sino que existieron controversias entre distintos sectores. Sin embargo, fueron adoptándose medidas para crear las condiciones de infraestructura y administrativas que este proyecto requería.

Numerosos trabajos han estudiado y actualizado el análisis en torno a los posicionamientos de distintos sectores del liberalismo (Puiggrós, 2017; Garcés, 1993; Roitenburd, 2000; entre otros). Especialmente la figura de Sarmiento, y su proyecto basado en la educación popular, dirigido a un imaginario de un país integrado al sistema capitalista, la formación en valores morales recostados a la formación de ciudadanos, fue y es objeto de un análisis que se aborda una y otra vez.

En 1881 un decreto firmado por Julio A. Roca y su Ministro de Instrucción Pública, Manuel D. Pizarro, creó el Consejo Nacional de Educación con Sarmiento como presidente. Sarmiento, que personificó con su proyecto la concepción de la educación como un factor prioritario en el proceso de cambio, despertó rápidamente las suspicacias de la cúpula de la Iglesia Católica. Poco tiempo después de este nombramiento, varios vocales integrantes de dicho Consejo, que respondían a la jerarquía eclesiástica, provocaron la renuncia de Sarmiento acentuando el enfrentamiento entre la Iglesia Católica y los intelectuales y políticos laicos.

Los aspectos fundamentales de su propuesta consistieron en difundir la instrucción al mayor número posible de niños, garantizando igualdad para los más pobres; incluir a las niñas, establecer una contribución de los padres más pudientes, regular el salario para los maestros y la tolerancia religiosa. La perspectiva del orden y la homogeneidad marcaban la dirección del proceso, con énfasis en la formación de hábitos morales, el respeto a la propiedad e inmerso

en un horizonte de progreso civilizatorio que sostenía la oligarquía. Sarmiento intentó alentar un imaginario escolar que fuera conquistando a sectores cada vez más amplios para esta “causa” educativa, civilizatoria.

Respecto al laicismo, rechazaba el inmanentismo de la moral. Sarmiento no enfrentaba la religión católica como tal, ni pretendía implantar el protestantismo, como se lo acusaba. Valoraba la potencialidad de la religión para conducir a la sociedad hacia la modernidad. Como el modelo de Sarmiento se basó en el principio de la tolerancia religiosa, se transformó en el principal enemigo de los sectores más conservadores de las cúpulas eclesiásticas y de los políticos aliados a ellas. Para el integrismo católico, la ecuación siempre fue la misma: la tolerancia colocaba a quien la defendiera como enemigo de la religión y era señalado como anticlerical. A esto hay que agregar que la insistencia de Sarmiento de traer maestras de EE. UU. “hirió” gravemente a los defensores de los valores cristianos; estas maestras, adjetivadas como protestantes, fueron duramente resistidas por el clericalismo, aumentando los niveles de tensión. Tendremos ocasión de analizar este conflicto con detenimiento cuando en Córdoba, se concrete el nombramiento de Francisca Armstrong en la Escuela Normal Nacional.

Como ya definimos más arriba, el liberalismo no sostuvo una posición pedagógica ni homogénea ni estable, sino que distintos grupos en su interior fueron adoptando postulados pedagógicos singulares. Sandra Carli (2012) sistematizó algunos de los postulados de estas corrientes en su ingreso al Río de la Plata y distingue que la vertiente cercana al positivismo reconoce tres grupos de influencia en tres centros de difusión: Buenos Aires, Paraná y La Plata asociados a Darwin, Comte y Spencer. La ciencia era el centro de sus preocupaciones, de corte biologicista. Católicos y liberales adhirieron a estas posturas no necesariamente alineados a una única corriente pedagógica. Un ejemplo de esto lo constituye la figura de José Manuel Estrada, público y activo defensor de la necesidad de enseñar religión católica en las escuelas públicas de

la nación. En sus discursos podemos reconocer el modo en que las corrientes pedagógicas se mixturaban con ideas y dogmas propios del sector clerical.

Nos interesa destacar que tanto positivismo como espiritualismo permearon los discursos emergentes del campo de la instrucción pública. La instrucción primaria estatal constituyó un espacio por excelencia de mezclas y articulaciones teóricas y filosóficas muy diversas ordenadas por el mandato de escolarizar a las nuevas generaciones. El positivismo, que según ciertas líneas historiográficas vertebró la fundación de la escuela, no fue el único discurso educativo fundante y no estuvo exento de influencias espiritualistas (Carli, 2012: 88).

Hacia las primeras décadas del siglo XX, las ideas de un sector liberal laicista, y también de un sector socialista, revelaron un clima pedagógico de época, signado por la importante influencia de las ideas del heterogéneo movimiento de la Escuela Nueva. Los procesos de democratización política y social y de modernización cultural, fueron entramándose desde los inicios de la década del 20 con los discursos educativos positivistas y krausopositivistas predominantes en la educación pública durante los gobiernos oligárquicos. La infancia se colocó en el centro, restituyendo el reconocimiento de la identidad del niño, supuestamente invisibilizada por el normalismo positivista. Se vivió en esos años un clima de renovación pedagógica asociado a un clima plural en cuanto a lo cultural e ideológico en la experiencia del radicalismo en el poder, clima que también impactó sobre el normalismo. “Normalismo y escolanovismo se articularon de formas muy complejas” (Carli, 2012: 164).

Fragmentos del discurso del movimiento de la Escuela Nueva tomaron cuerpo en propuestas pedagógicas locales: en el campo de la formación de maestros, del debate en círculos gremiales docentes, en los debates legislativos, de gestiones ministeriales, en la figura de los inspectores. Por ahora vale sostener que, más allá de las complejas tramas que articulaban estas propuestas a distintos imaginarios y posicionamientos políticos, la centralidad y la nueva mirada sobre el niño, la confianza en la naturaleza infantil y en sus posibilidades de expresión se volvieron parte del vocabulario habitual de unos y otros en las primeras décadas del siglo XX, una presencia efectiva en los discursos pedagógicos en la

Argentina. Analizaremos también, más adelante, cuál era su vínculo con el clericalismo local.

5.4. Entramados discursivos de un proyecto político-pedagógico clerical

En este marco, y frente a este proyecto, las altas jerarquías eclesiásticas buscaron concentrar diversos resortes de poder para defender sus atribuciones y privilegios, articulando un proyecto dogmático y restrictivo para la educación. La “resistencia”, como ellos mismos la llamaron, fue parte de un posicionamiento que excedió el marco regulativo de las leyes e instituciones oficiales, extendiendo su acción a numerosos ámbitos sociales, culturales, económicos y educativos.

El ideario católico asumió algunas marcas, que pueden ser reconocidas como estables. El nacionalismo, el localismo, la oposición a las ideas que provenían desde otros países a las que denunciaba como extranjerizantes, el horizonte del orden. La disciplina y las jerarquías constituían, junto con la obediencia, los valores a transmitir en la escuela. La intolerancia, la oposición a la libertad de cultos en el sistema educativo, señalaron la guía para sus posicionamientos en todos los ámbitos del sistema, encarando una lucha sostenida por imponer su influencia y consolidar un sistema educativo a la medida de su proyecto.

El Nacionalismo Católico de Córdoba, con la “Nación Católica” como horizonte, rechazaba todo lo que se opusiera a sus dogmas. Sostenían que solamente la Iglesia Católica tenía legitimidad como educadora: su propuesta educativa era la encargada de representar la civilización, la moral, la verdad y el reaseguro del orden social. El Estado “debía” supeditarse a la Iglesia, era el lugar que les pertenecía. La escuela debía transmitir valores, y los valores eran asociados a los dogmas. Los dogmas constituían la tradición local, y la tradición era católica. Esta era la ecuación (Roitenburd, 2000).

La sociedad debía ser cristianizada. Para la ortodoxia, la única verdad era la verdad cristiana. Educar consistiría entonces en grabar *una verdad* cristiana

moralizadora. El proyecto educativo de la jerarquía de la Iglesia de Córdoba tenía como norte el orden, con una fuerte presencia de elementos disciplinantes, obediencia a las jerarquías y a sus valores. Los dogmas, la autoridad, las jerarquías y la conservación de la “tradición católica” se presentaban como los pilares desde los cuales se delineaba el sujeto educativo.

Desde estos postulados axiomáticos se enfrentaron a la libertad de cultos y a su correlato legal, la Ley 1420. Durante las primeras décadas, desarrollaron una actividad sostenida contra cualquier forma de renovación educativa, adquiriendo matices que analizaremos más adelante, particularmente a partir de la primera década del siglo XX.

El único saber válido era el derivado de las verdades reveladas de la Iglesia Católica, asociando a ellas la historia, la filosofía, las ciencias. El único poder legítimo era el supremo, consolidado en el Derecho Canónico y su legitimidad era la ley para un verdadero católico. Es así que la legislación se constituyó en un frente de lucha prioritario para garantizar que fuese acorde a esta legitimidad.

Utilizar el término “propuesta pedagógica” para referirnos al proyecto educativo clerical, admite al menos algunos reparos²⁸. La pedagogía, ciencia moderna que el clericalismo asociaba al normalismo y al laicismo, era rechazada por los discursos más duros, al menos hasta entrado el siglo XX. Incluían en ella tanto a la escuela nueva, la coeducación de los sexos, la integración de valores no vinculados a la religión al currículum, el activismo y agremiación docente. La escuela moderna era calificada como peligrosa, con efectos sociales disgregadores, responsable de los conflictos sociales, porque tendería a anular los sentimientos religiosos del niño. Al niño se lo señalaba como un “ser religioso por naturaleza” y, si solo se trabajaba en torno a la razón y no a su espiritualidad, la escuela no educaba y se volvería responsable de suicidios y crímenes (Roitenburd, 1998: 89).

²⁸ Si adoptamos el criterio de definir la pedagogía como una disciplina que no pretende que su objeto sea “la educación”, como “entidad metafísica y metahistórica”, sino intervenciones que vinculan orientaciones de las prácticas de transmisión recomendables o inconvenientes (Furlán, 1996) a fines filosóficos, éticos y políticos, podemos sostener que toda propuesta educativa, pedagógica, guarda un vínculo de carácter normativo pero que se asienta en presupuestos políticos que le permiten establecer valoraciones sobre aquellas.

Pero si dejamos a un lado las construcciones discursivas, entendemos que el accionar clerical constituyó y sostuvo una propuesta pedagógica, fijando un ideal religioso, dogmático y político que fundamentaba y se entramaba con recomendaciones y propuestas de intervención sobre “lo educativo”.

Su capacidad de adaptación propició que los posicionamientos no fueran estables ni uniformes, como tampoco su acción y su relación con diferentes corrientes pedagógicas, la que fue cambiando según el período, según su vínculo con el aparato estatal, administrativo y de gobierno. Algunas figuras de destacada actuación en el período como es el caso de José Manuel Estrada, recién mencionado y de Adolfo Van Gelderen, defendieron la necesidad de enseñar religión en las escuelas, al tiempo que en otros aspectos adoptaron posiciones reñidas con la ortodoxia. Férricos militantes antilaicistas fueron profesores en las escuelas normales nacionales. Sus postulados más dogmáticos fueron entramándose y adaptándose para empalmar con un movimiento social, intelectual, ideológico de renovación pedagógica. Fueron articulando, de modo cambiante, un conjunto de dogmas a los que presentaron como verdades incuestionables, a ideas pedagógicas que se renovaban con una fuerza internacional. Pese a eso, en varios períodos nuevas circunstancias obraban en dirección a que sectores más dogmáticos retomaran el protagonismo buscando imponer los dogmas en el ámbito de las escuelas fiscales, como analizaremos.

Su capacidad de acomodarse a las nuevas realidades les permitió asumir posturas acordes a los aires de modernización pedagógica de las primeras décadas del siglo XX, especialmente integrando a sus argumentaciones elementos provenientes de corrientes de la psicología infantil, así como de los debates pedagógicos de época. Particularmente en la década de 1920, adecuarán sus argumentos discursivos a estos nuevos imperativos sobre la educación de la niñez, siempre sosteniendo el valor irreductible de la religión católica en la formación de la infancia.

5.5. Algunos hitos en la organización del Sistema Educativo Nacional

En el clima que venimos describiendo se produjeron algunos sucesos que serán claves en este proceso: ya mencionamos la creación del Consejo Nacional de Educación a lo que seguirá la realización del Congreso Pedagógico y los debates de la Ley de Educación Común. En torno a estos acontecimientos se acrecentó el conflicto ideológico, político e institucional entre grupos que se disputaban la orientación del naciente sistema.

En estas instancias fundantes se articuló la cuestión de la enseñanza de la religión con los debates ideológicos y políticos más generales del período, tensionando cuál debía ser el rol del Estado y qué vínculo debía sostener con la Iglesia en la constitución del Sistema Educativo.

5.5.1. El Congreso Pedagógico Nacional y la Ley 1420

El antecedente fundamental de la Ley N° 1420 fue el Congreso Pedagógico del año 1882, en el que se deliberó acerca de las ideas y principios que debían regir la educación pública, sobre el estado de la educación, los medios para impulsar su desarrollo y la legislación educativa, entre otros temas. La cuestión de la relación entre la educación y la religión ocupó un lugar central. En esa instancia, la Iglesia defendió su postura de concebir la educación como un medio para combatir las tendencias que buscaban disolver el papel de la religión como fundamento de la moral, de la familia, de la ley, de la concordia social y de la paz pública.

“Las escuelas deben ser esencialmente laicas; las creencias religiosas son del dominio privado”, versaba uno de los proyectos presentados al Congreso. El otro proyecto sostenía: “Consideramos que la religión es el fundamento de la educación moral”. Se presentaba a la sociedad argentina como una sociedad católica y se argumentaba que la Constitución Nacional consagraba la preeminencia del catolicismo. Por todo esto, la enseñanza debía ser esencialmente religiosa.

El debate fue muy amplio y con muchas aristas de interés. Uno de los núcleos fue la relación entre el niño, la familia y el Estado; otro, la determinación del carácter de la figura del maestro. El grupo vinculado a la Iglesia Católica impulsó una votación que establecía que el tema no se iba a debatir. Cuando unos días después volvió a emerger este asunto, los congresales católicos se retiraron del recinto. El tema, a pesar de la negativa clerical, era ineludible y volvió a surgir en poco tiempo a propósito de la votación de la Ley de Educación Nacional.

Los debates de la Ley 1420 constituyen un antecedente fundamental para nuestro trabajo. En esta instancia, dando continuidad a los debates del Primer Congreso Pedagógico, se presentaron los argumentos y posiciones que organizarían la acción y las prácticas de una disputa que encontró, en este acontecimiento, uno de sus puntos claves, pero que se sostuvieron a lo largo de todo el período que abarca nuestro estudio, muchos de ellos operantes hasta el presente.

5.5.2. Pública, laica y gratuita... pública y gratuita

En la apertura de las deliberaciones, como es sabido, el proyecto presentado por la Comisión de Justicia, Culto e Instrucción, fuertemente influenciada por los antilaicistas, fue rechazado y la oposición presentó un proyecto alternativo que finalmente se aprobó. Esta votación significó una derrota para las posiciones más dogmáticas, pero no implicó el cierre de la disputa, una lucha que continuará abierta a lo largo de todo el siglo XX con momentos de mayor o menor intensidad.

La Ley 1420 se conoce como Ley de Educación *pública, laica y gratuita*, pero pese a este reconocimiento instalado fuertemente en el sentido común y en el imaginario de la población argentina, la laicidad no es enunciada como tal. Su texto, elimina de los contenidos mínimos la religión. Sin embargo, en su art. 8, establece expresamente que la enseñanza religiosa solo podrá ser dictada en las escuelas públicas por los ministros autorizados de los diferentes cultos a los niños de su respectiva comunión, antes o después de las horas de clases. Para los sectores clericales esto implicó un desplazamiento de sus posiciones y

pretensiones iniciales, ya que la referencia es a “los diferentes cultos” y no al catolicismo y se coloca la religión fuera del horario de clase. Sin embargo, la escuela y la religión no son aún asuntos separados.

Cuando en julio de 1883 comenzó el tratamiento del despacho producido por la Comisión de Culto e Instrucción Pública, se inició el debate. La formulación textual del artículo 3º del proyecto de la Comisión, versaba:

Declárase necesidad primordial la de formar el carácter de los hombres por la enseñanza de la religión y las instituciones republicanas. Es entendido que el Consejo Nacional de Educación está obligado a respetar en la organización de la enseñanza religiosa las creencias de los padres de familia ajenos a la comunión católica (...) Los padres, tutores o personas en cuyo poder se encuentren los niños, están obligados a proporcionarles como mínimo de instrucción las siguientes materias: (...) inciso 8) Moral y religión.

Aquí los legisladores antilaicistas concentraban su programa: religión católica obligatoria en el mínimo de instrucción, *respeto* a los padres no católicos. La primera parte de la formulación adquiría un tono general: el carácter de la enseñanza debía ser religioso y republicano. La segunda parte, al fijar el mínimo de instrucción, la establecía como materia obligatoria en el tiempo escolar, pese al reconocimiento del derecho de los padres “disidentes” a retirar a sus hijos de esa enseñanza.

Onésimo Leguizamón, representando a la oposición, presentó un proyecto alternativo. En el texto la cuestión quedaba redactada en los siguientes términos. “Artículo 8. La enseñanza religiosa sólo podrá ser dada en las escuelas públicas por ministros autorizados de los diferentes cultos y a los niños de su respectiva comunión, y antes o después de las horas de clase”.

Esta formulación desató los célebres debates que dieron visibilidad a argumentos de tipo constitucional, históricos, dogmáticos, sociológicos, entre otros. Significando una importante ruptura a la injerencia plena que detentaba la Iglesia Católica sobre la educación hasta entonces, la asimilación por parte del Estado de la función educadora no es completa. El art. 8 no implicaba enseñar religión en las escuelas, aunque se diera en el local de éstas. No sería una

asignatura escolar. La escuela “abría sus puertas” para que los ministros de los diferentes cultos, fuera del horario de clase, pudieran dar religión a los niños de sus comunidades religiosas. Se estipulaba la libertad de cultos, la tolerancia, al interior de la escuela, colocando al catolicismo en la misma jerarquía que otras religiones. Y la fórmula era a todas luces inaplicable, particularmente para las religiones minoritarias que no podrían disponer de la cantidad necesaria de ministros para encarar dicha tarea, aunque también para el catolicismo dada la escasez del clero.

La votación del proyecto alternativo, finalmente sancionado como Ley 1420, constituyó un duro golpe para la Iglesia Católica que pretendía no solo establecer la enseñanza de la religión en horario escolar, sino que intentaba que *religión* fuera apreciada como sinónimo de *católica*: una educación católica, una atmósfera escolar favorable al catolicismo, maestros católicos, un conjunto de contenidos organizados en torno a los dogmas.

5.6. Clericales y laicistas liberales en debate

Como hemos sostenido más arriba, no sería correcto agrupar o designar como *católicos* a los diputados antilaicistas, porque esto transformaría al otro bloque en no-católicos. Tanto unos como otros se definían a sí mismos, casi en su totalidad, como tales. Pero el discurso clerical construyó un conjunto de alterizaciones que operaron como un modo más de buscar el desprestigio y como una estrategia de poder. Ateos, masones, protestantes, entre otros, fueron modos de nombrar a un conjunto de antilaicistas que, en su gran mayoría adherían y practicaban la religión católica. Se presentaban a sí mismos como representantes de una postura favorable a la tolerancia religiosa.

Si bien el tema principal remitía a la inclusión o no de la enseñanza de la religión en las escuelas públicas primarias de la Capital y los Territorios Nacionales, el debate tenía una fuerte trascendencia nacional, dado que la Ley 1420 sería una referencia fundamental para las leyes que debían votarse en cada provincia. Y, como ya hemos afirmado, remite de modo directo a la concepción del Estado, a

sus vínculos con la Iglesia, a la mayor o menor separación entre ambas instituciones²⁹.

Para los clericales, no era posible concebir “un Estado sin Dios”; el Estado no podía ser neutro ni prescindente en cuanto a religión. Y tampoco podía serlo la nación, amalgamando tradición y catolicismo, adjudicando a Belgrano y San Martín ser “grandes patriotas, representantes de la sociedad argentina”, recreando un pasado católico, un conjunto de próceres que habrían inspirado su accionar en la fe católica.

Y si el Estado no podía ser “ateo”, ni prescindente, tampoco podía serlo la escuela. Acusaban al liberalismo de pretender que el Estado sustituyera a Dios y, en consecuencia, de buscar con esta ley descristianizar la escuela, en contra de “las tradiciones del pueblo”.

El liberalismo sostenía que el Estado tenía la función de formar ciudadanos y la Iglesia la de formar creyentes, que pertenecieran a su culto y que difundieran sus creencias. El Estado debía velar por la libertad de conciencia, como un principio elemental de los seres humanos garantizando que todas las comunidades religiosas pudieran establecerse libremente.

La enseñanza obligatoria de la religión católica

Los liberales laicistas señalaban que una Ley que estableciera la enseñanza obligatoria de la religión sería *una ley violenta*, especialmente si se tenía en cuenta que se estaba legislando para la Capital y Territorios Nacionales, donde la inmigración arribaba con fuerza. La religión debía mantenerse en el ámbito privado si no se quería cerrar la puerta a la inmigración “que tanto necesitamos para engrandecer la Nación”.

Pese a eso, rechazaban que se designara a su proyecto como el de “la escuela atea”, enfatizando que en ella se enseñaría moral. Veremos que, sobre este punto, un sector del liberalismo presentaba la moral como inseparable de la

29 Ni el liberalismo laicista, ni el sector favorable a la enseñanza de la religión, constituyeron bloques homogéneos tampoco en este debate. Es posible leer en sus intervenciones argumentaciones que expresan matices, e incluso diferencias importantes sobre distintos temas. Sin embargo, por no constituir éste el nudo de nuestro análisis, tomaremos algunos ítems en los que una y otra posición se manifestaron como coincidentes, evidenciando cuando sea importante algunas diferencias sobre ciertos puntos.

religión y otro sector como independientes. En cualquier caso, coincidían en manifestarse por una escuela neutra, no sectaria.

Acusaban al clericalismo de pretender convertir a la escuela en un templo católico. Si se impusiera la enseñanza de la religión católica en las instituciones públicas, se violaría la justicia, la igualdad, y se sembraría la discordia que rompería los vínculos sociales.

Los partidarios de la enseñanza de la religión presentaban el asunto como una cuestión de dogmas. Los diputados liberales, intentaron demostrar que la Iglesia acomodaba sus dogmas a las circunstancias políticas, una lucha por la dominación en el ámbito escolar. Y este accionar se expresaba, entre otras, en la cuestión de la libertad de enseñanza. La doctrina de la Iglesia consistía en que la enseñanza correspondía exclusivamente al clero. Sin embargo, en las sociedades modernas, cambiaba esta posición. Ya no era únicamente el clero el que tenía, como depositario de la palabra divina, el derecho a enseñar, sino que reclamaba el principio de la libertad de enseñanza, el que condenó en otras circunstancias. En cuanto a la enseñanza obligatoria, ahora rechazada en pro de lo que se llamó “el derecho de los padres” frente a un Estado que pretendería imponer una educación al niño, manifestaron que esto no era conciliable con la libertad. Elaboraron, entonces, un nuevo dogma depositando ese derecho en los padres, porque se los confería Dios. En cuanto a la gratuidad, si bien la Iglesia había sostenido instituciones para niños y niñas pobres, no era su modo de actuar en todos lados, muchos de los colegios confesionales eran pagos y, algunos, con cuotas muy altas. Y respecto a la laicidad, la Iglesia afirmaba que debía brindarse enseñanza religiosa, en las escuelas públicas, a cargo del Estado pero en otros países, donde la mayoría era, por ejemplo, protestante, sostenía que esta era una tarea que correspondía a las familias y ministros de los distintos cultos. Se transformaron en estas circunstancias en propagandistas de la escuela neutra.

Sobre esta cuestión, el liberalismo rechazaba de plano que la escuela estableciera la obligatoriedad de la enseñanza religiosa para los católicos –transformándose en “atea” para los “disidentes”. Los niños cuyos padres profesasen otra religión

estarían sumergidos en una *atmósfera* (católica), y no podrían escapar a su influencia dominante. “Todo les hablará de catolicismo a su alrededor; sus compañeros, la índole de las lecciones, todo les atraerá con fuerza invencible, y concluirán siendo católicos, contra la voluntad de sus padres” (Palabras del diputado Gallo en Weinberg, 1956: 154. Diputado Gallo) También el Ministro Wilde sostuvo que no era suficiente con sacar a los niños de las clases de religión católica puesto que “es imposible sustraer al niño a la atmósfera de la escuela” (Palabras del Ministro Wilde en Weinberg, 1956: 249)

Pedro Goyena y Achával Rodríguez fueron dos de los diputados que asumieron la defensa de las posiciones dogmáticas. Sostuvieron que era imprescindible, si no se quería avanzar hacia la disolución de la sociedad, que la atmósfera escolar fuera religiosa (católica). La escuela debía ser religiosa, el maestro debía ser católico.

Se presentaba como un asunto primordial la enseñanza de la religión en las escuelas, dado que esta tenía que completar aquella que se brindaba en el hogar y en el templo. Los padres eran los encargados de enseñar la religión a sus hijos, los curas debían predicar la verdad cristiana; pero consideraban que también debía hacerlo la escuela dada una “enorme cantidad de niños, hijos de padres ignorantes y pobres, de niños privados de recibir educación religiosa en el templo –por la escasez de nuestro clero-, por la imposibilidad en que estaría de adoctrinarlos”. Estos niños estarían privados de la enseñanza religiosa y no podrían elevarse a la “civilización cristiana”. Serían “ciudadanos peligrosos”. (Palabras del diputado Goyena; Weinberg, 1956: 44) Esos niños debían hallar en la escuela la ocasión de subsanar esa deficiencia. Será atea la escuela, serán ateos los niños que en ella se formen, se formará una generación de hombres sin principios sólidos, sin carácter, sin conciencia, débiles, que podrían llevar al país a un precipicio (Argumentos del diputado Achaval en Weinberg, 1956: 78)

Este rol civilizador, moralizador, redentor que le adjudican a la enseñanza de la religión católica, construye por oposición las alterizaciones: los no católicos son nombrados como disidentes, protestantes, judíos. Se los presenta “en una

situación desgraciada”, “en una gran indigencia, en un gran infortunio” (Palabras del diputado Goyena en Weinberg, 1956: 46). Todas las religiones, a excepción de la católica, se movían en el error, eran sectas.

La Iglesia Católica era la depositaria de las verdades reveladas y a ella le correspondía la enseñanza doctrinaria que se desprendía de esas verdades. Un conjunto de verdades, tendientes a la salvación del mundo, la base del edificio moral y social de la civilización. La función de la Iglesia era predominantemente una función docente, de magisterio.

Este lugar, que se presentaba con indiscutible, colocaba a la Iglesia en el lugar de ser una institución cogobernante, dada su función indispensable para la conservación y enseñanza de las verdades y doctrinas, y marcaba su jurisdicción temporal. El Estado debía tener de modo inevitable una relación armónica con la Iglesia y estaba obligado a adoptar las verdades religiosas como fundamentos de su legislación.

Pero el liberalismo consideraba que ciencia y religión presentaban contradicciones insalvables. Por eso, la escuela debía ser laica. También argumentaban que la religión en la escuela se convertiría en un factor de división entre los niños además de propiciar que el clero se inmiscuyera en los asuntos escolares, como la designación de maestros, programas, etc. En las escuelas del Estado debían enseñarse un conjunto de preceptos morales que tenían existencia independiente de la religión. Enseñar era civilizar, ilustrar la inteligencia, formar el corazón, encaminar la voluntad. La moral aludía a un conjunto de principios de lo recto y lo justo, independientes de toda religión. Otro sector laicista, sostenía como argumento que igualmente al enseñarse moral se enseñaría religión, mostrando un aspecto en que vuelven a presentarse matices o divergencias al interior de este bloque. En algunos casos moral e idea de Dios eran indisolubles; en otros casos, se apegaba a la filosofía, a los principios humanos, a la racionalidad.

Para el clericalismo, en cambio, la escuela sin religión era la escuela sin moral. “No es posible moral sin religión”, argumentaba Goyena. Hablar de moral era

hablar de Dios y por eso en la escuela se debía enseñar religión. La moral se derivaría de Dios, una moral eterna, justa y recta, absoluta. Sin dogmas, la humanidad no estaría en condiciones de avanzar. Educar era moralizar; y la moral solo devenía de Dios.

5.7. Sobre la religión del maestro

La Iglesia, en su fase actual, con el actual impulso dado por el Pontífice a la Acción Católica, no puede contentarse tan solo con crear sacerdotes; quiere empapar al Estado (...) y para eso se necesitan laicos. Muchas personalidades pueden convertirse en auxiliares de la Iglesia más útiles como profesores universitarios, altos funcionarios de la administración, etc.
Gramsci (1984)

Este asunto fue un punto crucial de la discusión. ¿Sobre quién recaería la enseñanza de la religión, en caso de establecerse? ¿Sería obligado el maestro a enseñarla, una religión que, tal vez, no fuera la suya? Las posturas y posicionamientos frente a estos interrogantes fueron clarificándose a lo largo del debate.

Los liberales rechazaron que el maestro estuviera 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 fuera 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: 31), que toda la enseñanza esté impregnada de dogmatismo católico.

Los liberales, siguiendo la formulación del proyecto presentado por Leguizamón, sostenían que debían ser los ministros de cada culto los encargados de esta enseñanza, eximiendo a los maestros de esta tarea y estableciendo las garantías de tolerancia para todas las demás religiones. Los maestros no debían enseñar religión, la religión tenía que ser enseñada por sacerdotes.

¿Qué tipo de formación debía incluirse para los maestros? 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.

La formulación final, citada al inicio de este apartado, definió en su texto que la Ley de Educación Común 1420 no fijase la laicidad como uno de los fundamentos y principios que debían guiar la educación pública. Tampoco fue católica, como pretendía el clericalismo. Introducía una fórmula que desplazaba la religión fuera del horario de clases, pero abría sus puertas, en base a la tolerancia religiosa y a la libertad de cultos, a los ministros de las distintas religiones fuera del horario escolar para que pudieran enseñar a los niños. Instauró la neutralidad religiosa de la escuela, podríamos decir, un grado de laicidad que quitaba a la Iglesia Católica el lugar ocupado hasta entonces en la enseñanza y negaba el tipo de vínculo, control, influencia y poder que esperaba tener en la enseñanza primaria estatal. Aunque limitada en su formulación legal, dio inicio a una tradición, a un imaginario, manifiestamente laicista en el sistema educativo nacional, suspendido en numerosas ocasiones en las que se restituyó la religión

católica al ámbito de las escuelas públicas, en general asociadas a gobiernos de facto a lo largo del siglo XX.

La promulgación de la Ley 1420, a pesar de su alcance a la Capital Federal y Territorios Nacionales, fue un fantasma que agitó a los antilaicistas de las distintas provincias, que en el caso de Córdoba habían participado de modo activo en la contienda nacional. El triunfo de los posicionamientos liberales laicistas, en aquella instancia, no significó su generalización mecánica al conjunto del sistema. Desde el punto de vista legislativo y normativo, a esta ley no le siguieron necesariamente leyes provinciales manifiestamente laicistas, o que adoptasen al menos esta formulación que acabamos de analizar. Numerosas provincias, particularmente en el noroeste de país, dictaron leyes que incluían en el mínimo de educación a la religión, en algunos casos aclarando que debía ser católica³⁰.

Estas disputas no se resolvieron ni se limitaron al ámbito legislativo. Como ya venía ocurriendo, y como sostenemos en este trabajo; múltiples mecanismos de resistencia se pusieron en acción. Los límites de la laicidad escolar establecida por la Ley 1420 no significaron que la Iglesia Católica se resignara a ceder sus espacios en la escuela pública. Esta instituyó distintas estrategias, impulsadas

30 Sol Prieto (2017) propone la siguiente clasificación: “Los sistemas educativos provinciales pueden agruparse, desde el punto de vista de la presencia o ausencia de educación religiosa en la legislación que rige el sistema educativo provincial, en cuatro tipos: a) laico, donde se establece explícitamente que la educación provincial es laica o no dogmática, o bien no se establece ningún tipo de incursión de la educación religiosa en la escuela pública; b) con incursión religiosa en las escuelas de gestión estatal fuera del horario de clase; c) con incursión religiosa en las escuelas de gestión estatal sin especificar si los contenidos se dictan curricular o extracurricularmente; d) con incursión religiosa en las escuelas públicas dentro del horario de clase. Dentro del primer grupo se encuentran Formosa, La Rioja, Neuquén, Chubut, Chaco, Mendoza, Río Negro, Tierra del Fuego, Corrientes, Santa Cruz, Misiones, la Ciudad de Buenos Aires, Buenos Aires, Santa Fe, y Entre Ríos. Dentro del segundo grupo están Córdoba, La Pampa, San Juan y San Luis. En el tercer grupo se encuentran Jujuy, Catamarca y Santiago del Estero, mientras que el último grupo comprende a Salta y Tucumán. Si bien este mapa corresponde al año en que se realizó la investigación, da cuenta de la heterogeneidad constitutiva y de origen del mapa nacional en este punto. La autora ha estudiado el período, remitiendo al antagonismo entre nacionalismo católico cordobés y liberalismo como la base sobre la cual se articularon memorias colectivas, ideas de provincia y marcos de políticas públicas también antagonicos y contruidos, además, sobre esta dimensión polémica de la política (Prieto, 2017: 219).

tanto a través de funcionarios del sistema educativo –como Ministros o Inspectores– así como por docentes en las aulas, para mantener su hegemonía en el sistema.

Hasta 1884 el clericalismo sostuvo una lucha por impedir la promulgación de una ley de educación laica y, luego de ese año, por su derogación. A partir de entonces, el cometido será impedir el avance del laicismo a nivel nacional, y que fuese tomada la ley 1420 como parámetro para las normas provinciales (Roitenburd, 1998: 63).

Luego de la promulgación de la Ley, la Iglesia en la figura de sus clérigos, inició una lucha sostenida y sistemática por desacreditarla. Se instruyó a clérigos y laicos para emprender una campaña y lograr que todos los católicos de la República desconocieran y desobedecieran la Ley, multiplicándolo en una campaña de prensa y en sermones desde los púlpitos y desde pastorales, propiciando una resistencia y rebelión civil. Este llamado a la resistencia se inició en Córdoba por el Obispo Clara, fue adoptado como propio por el Obispo Rizzo Patrón para Salta y apoyado por los vicarios de Jujuy y Santiago del Estero. La expulsión del Obispo no implicó el cierre del conflicto, pero clarificó que el liberalismo al frente del gobierno avanzaría en dirección a la centralidad y principalidad del Estado en la educación pública y su lugar en la formación del sistema. El Estado había puesto un límite a los sectores conservadores, pero las relaciones entre la Iglesia y el Estado no se rompieron definitivamente. Unos años después, Roca reestablecerá las relaciones con el Vaticano. En adelante, Iglesia y Estado serán socios en la búsqueda del orden. Retomaremos este enfrentamiento desde Córdoba.

PARTE III. LA ENSEÑANZA DE LA RELIGIÓN EN EL PLANO LEGISLATIVO Y NORMATIVO

CAPÍTULO 6: ORGANIZACIÓN NORMATIVA DEL SISTEMA EDUCATIVO PROVINCIAL

6.1. Introducción

En el panorama general presentado brevemente en los capítulos precedentes, la relación entre las jerarquías de la Iglesia Católica y la educación pública provincial asume en la provincia de Córdoba rasgos propios, que reclaman el estudio de su especificidad ya que, como dijimos, a diferencia de lo que había ocurrido a nivel nacional con cierta tradición laicista, las leyes educativas provinciales materializaron en sus textos la persistencia y subsistencia de postulados dogmáticos, en principio, mediante la inclusión de la religión (y más tarde explícitamente de la religión católica) en el mínimo de instrucción.

En el caso de la provincia de Córdoba, la primera ley de educación se promulgó recién doce años después de la votación de la Ley 1420, en el año 1896, cuando se dictó la Ley de Educación Común N° 1426. Córdoba fue la última provincia argentina en darse una legislación escolar³¹. Este acto legislativo no agotó, sin embargo, los límites del proceso de organización normativa. Si nos centramos en las definiciones en torno a la enseñanza de la religión en las escuelas, el proceso se extendió por varios años más –al menos hasta 1923– cuando a propósito de una reforma de la Constitución Provincial se ratificó la exclusión de la formulación de la laicidad como uno de los principios del sistema.

La legislación educativa de Córdoba asumió, desde los momentos fundacionales del sistema educativo provincial, un rasgo característico, *tradicional*: la inclusión de la religión/religión católica entre los contenidos mínimos propuestos para las escuelas primarias. En los primeros años, garantizado por la ausencia de una Ley provincial: luego de la mencionada sanción, ratificada por esta normativa.

La primera ley educativa que tuvo la provincia de Córdoba, establecía ya la enseñanza de la religión entre los contenidos mínimos propuestos, postulado que se mantuvo con distintas formulaciones hasta la actualidad. Analizaremos el modo en que se desarrolló este proceso. Y tomaremos algunos hitos claves de las

³¹ Buenos Aires había dictado su Ley en 1875, Mendoza en 1880, Catamarca en 1882, San Luis y Tucumán en 1883, San Juan en 1884, Jujuy en 1885, Salta, Entre Ríos, Santa Fe y Corrientes en 1886 y Santiago del Estero en 1887 (Jara y Monterissi, 1981: 143)

modificaciones legislativas para considerar los vaivenes, continuidades y cambios en dicho postulado.

La resistencia sostenida en Córdoba para frenar el avance del laicismo edificó una construcción discursiva referente a una supuesta tradición católica provincial y educativa, como fundamento operante para su continuidad. En los años siguientes se irán sistematizando algunas normativas, articulándose un sistema legal para crear, ordenar y administrar las escuelas fiscales que comenzaban a surgir y extenderse por todo el territorio provincial. En esta segunda parte, analizaremos el lugar asignado a la religión en los diferentes textos normativos y las disputas en torno a su definición.

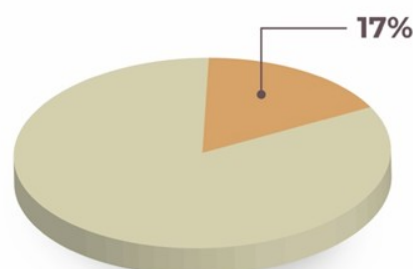
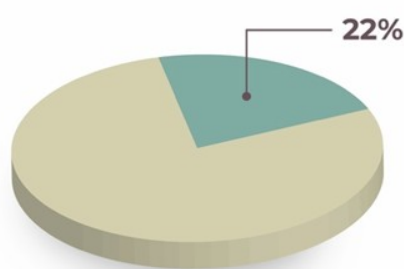
1.1. Primeras normativas. Antes de la Ley 1420

Al igual que ocurrió en el ámbito nacional, en la década de 1860 se dictaron en la provincia de Córdoba las primeras normas tendientes a organizar el sistema educativo³².

En 1869 se emitió una *Ordenanza* que organizaba las escuelas municipales disponiendo, entre otras cosas, el inicio y finalización del ciclo lectivo, el sueldo de los maestros, el horario y duración de la jornada, fechas de exámenes, la provisión de libros y útiles a las escuelas y determinaba los ramos de la enseñanza. Unos años después, en 1872, se organizó por decreto la Inspección de Escuelas. Tres años más tarde, el Gobernador Enrique Rodríguez emitió un decreto disponiendo la subvención de escuelas fiscales en los distintos departamentos de la provincia. El Sistema Educativo Provincial iniciaba así un rápido proceso de organización que se aceleraría en las décadas siguientes.

³² Estas dos décadas, que quedan fuera de nuestro período de estudio, nos remiten a un trabajo clásico como es “Historia de la Educación primaria de Córdoba” de Raúl Fernández, editado por la Universidad Nacional de Córdoba en el año 1965. Este libro tiene el valor de contar con numerosas fuentes y nos permite acceder a una sistematización de antecedentes sobre este período que no está en el centro de nuestro análisis, pero recuperamos de allí antecedentes fundamentales. Su autor sostiene a lo largo de todo el trabajo una postura favorable al liberalismo, destacando especialmente este posicionamiento y aquellas medidas que valora como logros. Teniendo en cuenta este sesgo de su producción, recuperamos algunas fuentes que no recuperamos de modo directo en los límites de esta investigación (muchas de ellas verificadas en archivo). A su vez, nos remitió a otros documentos que no encontramos disponibles en el Archivo Histórico Provincial en la actualidad por distintos motivos de conservación.

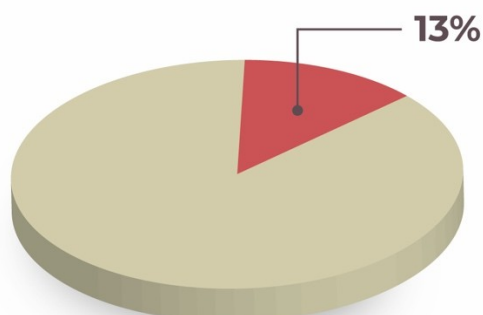
El Censo Escolar de 1876, impulsado por el Gobierno Nacional, permitió conocer el estado de la educación y tomar nuevas medidas de fomento, no solo desde el gobierno central sino también desde el provincial. El Censo arrojó la suma total de 21.201 niños y niñas en edad escolar en la provincia de Córdoba. Tan solo el 22% de los varones y el 17% de las mujeres sabían leer y el 13% del total sabía escribir.



Niños en edad escolar que sabían leer

Niñas en edad escolar que sabían leer

Fuente: Censo Escolar Nacional de 1876



Varones y mujeres en edad escolar que sabían escribir

Fuente: Censo Escolar Nacional de 1876

Según estos indicadores, la diferencia existente entre la ciudad capital y los otros departamentos era importante, siendo también significativa la diferencia interdepartamental. El informe de un Inspector daba cuenta de esta realidad, aspecto que, como ya veremos, se sostuvo en las siguientes décadas:

El estado de la educación en la ciudad es regular, y aún puede considerarse satisfactorio, atendiendo a la importancia de la enseñanza que se da en la mayor parte de las escuelas, tanto públicas como particulares, fundadas éstas por sociedades filantrópicas que existen en ella y que educan un crecido número de alumnos de ambos sexos, si bien todavía hay mucho que hacer para mejorarla (...) No sucede lo mismo en la campaña; el estado de la educación en ella es desconsolador, ya por el limitado número de niños que concurren a las escuelas, ya por el atraso en que éstos se hallan, y es necesario adoptar medidas enérgicas para remediar estos males (Inspector Benjamín Igarzábal, 30 de octubre de 1879, citado por Fernández, 1965: 134).

El inspector contrapone en sus adjetivos dos realidades a las que define como *satisfactoria* en contraposición al interior, evaluado como *desconsolador*. Este diagnóstico respecto al estado de la educación en “la campaña” será recurrente, estableciendo una significativa diferencia en el estado de la educación y las escuelas entre la capital y el interior. Satisfactorio versus desconsolador, son atributos que atañen no solo ni principalmente al estado de las escuelas, sino que el inspector designa con los mismos adjetivos a los sujetos, con énfasis en los alumnos potenciales, aquellos que no asisten y aquellos que, aun yendo a la escuela, llegan en estado de “atraso”.

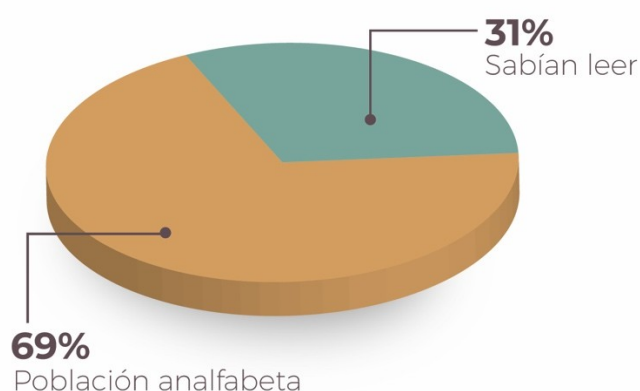
6.2. La Ley de Subvenciones y su impacto local

Junto con medidas de orden local, como las que recuperamos en los párrafos precedentes, durante la presidencia de Sarmiento la educación pública de Córdoba recibió un fuerte impulso a raíz de la Ley de Subvenciones, ampliándose fuertemente el número de escuelas. Este crecimiento implicaba la necesidad de regular aspectos relacionados con los sueldos de los preceptores, bibliotecas públicas, así como de sistematizar información sobre el estado de la educación primaria en la provincia con datos estadísticos que el gobierno provincial intentó comenzar a recabar. Estos importantes cambios fueron uno de los motores que llevaron al gobierno a dictar un conjunto de reglamentaciones para ordenar el protosistema escolar. La creación de Comisiones Vecinales (1878), el Reglamento Interno de la Inspección General de Escuelas (1879), la sistematización del pago

de sueldos a preceptores por planilla (1879), el Reglamento para los Visitadores de Escuela (1881), fueron medidas tendientes a la articulación de un sistema administrativo y de inspección para dar forma, unificar y controlar las escuelas, con una creciente centralización estatal (Fernández, 1965: 135 y 136).

En 1882, en su mensaje de inauguración del período legislativo, el gobernador interino Dr. D. Francisco J. Figueroa, refiriéndose a la instrucción primaria, anunció la creación de una comisión “compuesta por personas competentes” para que confeccionasen un reglamento y un plan de enseñanza. El decreto que dispuso la creación de la Comisión Redactora es de mayo de 1881 y en abril de 1883 se aprobaron ambas disposiciones, el Reglamento y el Plan de Estudios, norma cuyo análisis retomaremos en los próximos capítulos. Como modo de asegurar su difusión el gobierno ordenó “una edición especial para uso de los preceptores” y lo remitió a las escuelas.

Estas medidas buscaban ampliar la extensión de la oferta educativa y extender la escolarización. El analfabetismo era uno de los datos que de modo permanente comenzaban a indicar el estado de avance en la consolidación del sistema. Un nuevo Censo Escolar Nacional, ordenado por la Ley 1276, arrojó la cifra de 507.769 niños de 5 a 14 años de edad. Córdoba se ubicó en el 12vo. Lugar en la comparación interprovincial, con un 69,4% de población analfabeta.



Analfabetismo en Córdoba - 1883

Fuente: Censo Escolar Nacional 1883

Durante el gobierno de Juárez Celman (1880-1883), exministro de Gobierno de Antonio Del Viso, se tomaron numerosas medidas en esta dirección. Entre ellas podemos mencionar un intento de nombrar mayor cantidad de personal docente mediante designación de maestros normales o que tuviesen diplomas de competencia en virtud de examen previo; se determinó una elevación de los sueldos y regularización de los pagos a los docentes; se comenzó a planificar la distribución de las escuelas en el territorio provincial; se estableció la inspección de las escuelas por un Visitador y por Comisiones Vecinales compuestas por padres de familia; se dispuso la uniformidad de textos y su distribución gratuita; y la instauración de Conferencias Pedagógicas regulares para formar en servicio a los preceptores y maestros. (Fernández, 1965: 138)

Juarez Celman fue sucedido en el gobierno por Gregorio Gavier, también autonomista, quien en 1884 dispuso la creación del Consejo Provincial de Educación. Dicho Consejo fue presidido inicialmente por Francisco Yofre. Este organismo constituirá en los años venideros un actor clave y un escenario privilegiado de las disputas y mecanismos de legitimación e imposición de diversas ideas y postulados hacia las escuelas.

6.3. La Resistencia

Para el año 1884, mientras se debatía el proyecto de la Ley 1420, en la provincia el clericalismo local edificaba un conjunto de mecanismos, instituciones, agencias y acciones para sostener una resistencia que detuviera este avance en Córdoba.

Como destacamos más arriba, en abril de 1884, el Obispado de Córdoba emprendió una ofensiva emitiendo la Pastoral del Vicario Clara. En el plano nacional, hemos referido ya el modo en que la pastoral reavivó la confrontación y la resistencia articulada en el noroeste del país. En la provincia, la puesta en marcha de una acción organizada por la poderosa Iglesia local y un amplio sector del laicado tuvo como uno de sus propósitos presionar contra la promulgación en Córdoba de una ley similar a la Ley 1420. La pastoral generó un clima tenso y

articuló mecanismos de presión que colaboraron en posponer la resolución de estos temas (Roitenburd, 2000: 98).

La Pastoral sostenía tres puntos fundamentales, entre los que se contaba el de prohibir a los padres católicos enviar a sus hijos a la Escuela Normal, ya que su regente era Francisca Armstrong, una de las maestras de EE. UU. contratadas por Sarmiento, y se la rechazaba por profesar el culto protestante. En segundo lugar, exigía a la UNC rechazar la tesis de Ramón J. Cárcano. En tercer lugar, prohibía a los fieles la lectura de tres periódicos liberales a los que condenaba por ateos: “El interior”, “La Carcajada” y “El sol de Córdoba”.

Al tomar conocimiento el gobierno nacional de la difusión de dicha pastoral suspendió al Vicario en sus funciones y dispuso su procesamiento judicial. El Obispo Clara no acató esas disposiciones y se abrió un período de tensos enfrentamientos³³.

Sus efectos parecen haber sido importantes en relación a la prohibición que pretendía reducir al mínimo la matrícula de las Escuelas Normales y también de algunas escuelas fiscales. Según el Diario La Unión, en la Escuela Normal de Córdoba la cantidad de inscriptos se había reducido radicalmente, de trescientas alumnas antes de la pastoral a solamente cincuenta luego de su publicación. Según este periódico, lo mismo ocurrió con las escuelas normales de Catamarca, Salta, Santiago del Estero, Jujuy y La Rioja. Dicha pastoral fue imitada por su par, el Obispo de Salta, Risso Patrón. Además de estas disposiciones, el Obispo de Salta prohibía terminantemente que los eclesiásticos, seculares ni regulares, concurrieran a dar instrucción religiosa a las escuelas en las que la enseñanza del catolicismo se limitara solamente a una materia, “un ínfimo período autorizado para impartir la doctrina religiosa en establecimientos educativos – estatales o privados- que buscaban a la par contradecirla, o desdeñar sus principios en las restantes lecciones escolares”. (Sambrizzi, 2011: 138) En su

33 En sintonía con la resistencia clerical, unos meses después, el Presbítero Jacinto Ríos, legislador nacional y director de El Porvenir –diario sucesor del Ecos de Córdoba– entregaba medallas en nombre del diario a los senadores Pizarro y Funes –Córdoba– y a los diputados Estrada y Goyena –Buenos Aires– en reconocimiento a su lucha como católicos contra la Ley 1420.

nota, Risso Patrón justificaba esa medida argumentando que en las escuelas, la enseñanza religiosa sería neutralizada por el maestro que sostenía creencias opuestas a las católicas u obraba con indiferencia³⁴.

Al igual que lo habían hecho en la ocasión anterior, los vicarios de Santiago del Estero y Jujuy dieron amplia difusión a las instrucciones del Obispo. El Diario informaba que los Colegios Nacionales y las escuelas de Salta y Catamarca estaban despoblándose, habiendo abandonado esta última 247 alumnos. Lo mismo ocurriría en las escuelas comunes en ambas provincias cuyas directoras informaban al Ministro que no podían cumplir con sus deberes por falta de inscripción de los alumnos.

En respuesta, el gobierno suspendió en sus funciones al Obispo y separó a los Vicarios de Santiago del Estero y Jujuy.

Francisca Armstrong, a cargo de la dirección de la Escuela Normal de Córdoba, habría pedido entonces una reunión con el nuncio Mattera, quien se encontraba en la ciudad para participar de la consagración del nuevo Obispo, reemplazante de Clara. Armstrong asistió a la audiencia acompañada por una comisión de señoras entre las que se encontraba la esposa del gobernador (Auza, 1881: 331 y 332). La directora de la Escuela Normal buscaba conciliar, llegar a un acuerdo para levantar el “anatema” que pesaba sobre su escuela y poder retomar la enseñanza. Monseñor Mattera le exigió, a cambio, elevar una nota al Obispo manifestando que no tenía la intención de propagar la religión protestante y que estaba dispuesta a permitir la enseñanza del catecismo (lo que podría ser constatado por este clérigo). Francisca Armstrong habría accedido sosteniendo el beneficio de este acuerdo: “El pueblo de Córdoba está muy ansioso de que haya algún arreglo a fin de poder los padres mandar a sus hijos a esta escuela, donde creen recibir mejor instrucción” (nota de F. Armstrong de septiembre de 1884 al ministro de Instrucción Pública).

El ministro Wilde respondió desaprobando el proceder de la directora y advirtiéndole a Francisca Armstrong que debía abstenerse de realizar nuevas

34 Según la lectura de Auza, en la mirada de estos clérigos, la presencia de un sacerdote serviría de pantalla, haciendo un papel muy triste (Auza, 1881: 346).

gestiones en esa dirección. El Ministro de Relaciones Exteriores solicitó a Monseñor Mattera que explicitara los propósitos y alcance de las exigencias. Las relaciones se tensaron aún más y Mattera fue finalmente expulsado del país, rompiendo el país relaciones con la Santa Sede.

6.4. La Ley de Instrucción Obligatoria de 1884

De este modo, el gobierno provincial logró imponerse transitoriamente sobre la resistencia católica. Sin embargo, toda esta contraofensiva habría tenido sus efectos. El tono de cruzada que se distingue en discursos y periódicos proclericales plantea que este haya podido ser, efectivamente, el clima vivido en las ciudades: un sector amplio de la población resistiendo ese avance laicista, de diversos modos, acatando las disposiciones de la pastoral. Sin embargo, como también analizaremos, es posible que algunos de estos ciudadanos o familias se vieran impulsados a actuar de ese modo compelidos por razones económicas y/o sociales vinculadas a perjuicios económicos o temiendo la condena social. Esto se comprende especialmente si se analizan las implicancias de no retirar a sus hijas de las escuelas normales en ciudades pequeñas como lo eran Córdoba, Salta, Catamarca, Jujuy o Santiago del Estero hacia 1880.

La “resistencia” no logró la derogación de la Ley 1420 pero, reforzando la idea de la autonomía de las provincias, logró evitar que se dictase una ley afín en Córdoba.

En la provincia existió una legislación que limitó su influencia solo a un aspecto: la obligatoriedad, omitiendo pronunciarse sobre la laicidad. El 3 de octubre de 1884, el Senado y la Cámara de Diputados de la provincia de Córdoba, reunidos en Asamblea General, dictaron la Ley de Instrucción Obligatoria, la que instauraba la obligatoriedad de asistencia a las escuelas de la población en edad escolar en todo el territorio provincial, estableciendo penas “para los infractores” que no matricularan y enviaran a sus hijos o niños a su cargo a estos establecimientos. La edad establecida se fijó entre los seis y los quince años para los varones y entre los cinco y trece para las mujeres.

Nada decía esta Ley sobre otros asuntos tales como el programa escolar, el carácter de la educación o el mínimo de instrucción. Se centraba solo en una de las mayores preocupaciones de los gobernantes de la época: la escasa asistencia de niños y niñas a las escuelas. El análisis de los registros de inspección y de gobierno señala un énfasis particular en seguir y monitorear el número de matriculados y la asistencia media. Pero, ¿por qué fue este el único tema que se dispusieron a legislar? ¿Por qué no avanzar en una ley de educación general? Es una pregunta para la que no podemos ofrecer una respuesta cerrada, pero seguramente los acontecimientos detallados habían señalado que el gobierno no podría avanzar en establecer la laicidad y el tema fue omitido directamente en las deliberaciones.

Sin embargo, la sola disposición de la obligatoriedad, la compulsión impuesta por el Estado, era un avance contra las posiciones de la Iglesia. La obligatoriedad era una forma de sujeción, la asistencia obligatoria a los establecimientos educativos, estableciendo amonestaciones y multas a quienes no lo hicieran, había sido una de las banderas del liberalismo en el gobierno y esta disposición avanzaba en esa dirección.

La educación seguiría incluyendo la enseñanza de la religión, como hasta entonces, habilitada como práctica por su omisión en la legislación vigente.

6.5. Un proyecto inconcluso y sin tratamiento

Otro intento de establecer una Ley de Educación en la provincia, obstaculizado por el clericalismo local, se produjo en 1888. El gobernador José Echenique, en su mensaje ante la Cámara, manifestó que ya era tiempo de dar una organización legal a la instrucción pública de la provincia, presentando tres proyectos: una Ley de Educación, una Ley de Subvenciones y una Ley de Jubilación para maestros. Estos proyectos no llegaron a ser discutidos. Pese a eso, nos detendremos brevemente en ellos en lo relacionado a la enseñanza de la religión

y a otros aspectos vinculados con la influencia clerical en la educación provincial³⁵.

La Ley de Subvenciones buscaba reglamentar la distribución de fondos destinados a subvencionar las escuelas particulares. Establecía un conjunto de requisitos para acceder a este beneficio tales como atenerse al mínimo de enseñanza obligatoria, contar con personal docente en las mismas condiciones que las escuelas fiscales (cabe recordar que las escuelas de congregaciones religiosas tenían un personal docente constituido mayormente por religiosos y religiosas), aceptar la inspección de las autoridades escolares, proporcionar los datos pedidos y que en el mismo radio no hubiera una escuela pública o que, en caso de existir, no alcanzase a cubrir las necesidades. El carácter de este proyecto tendía a uniformar el régimen escolar en cuanto a categorización de las escuelas, personal, programas y “a acabar con las “escuelitas” de particulares, que en una sola habitación enseñaban a determinado número de niños (Jara y Monterisi, 1981: 146).

El Proyecto de Ley de Jubilación a Maestros reproducía el Capítulo III de la Ley 1420 sobre “Personal Docente”, al igual que el Proyecto de Ley de Educación Común que reproducía también, en términos generales, aquella norma. Esta última, sin embargo, en su art. 7 “fijaba el minimum de enseñanza obligatoria”, donde figuraba la religión, eximiendo a los niños cuyos padres profesasen otros cultos (Jara y Monterisi, 1981: 148)

Pese a incluir la religión como obligatoria, el diario católico “El porvenir” atacó con encono estos proyectos porque de modo global afectaban especialmente a las escuelas particulares (la mayoría en manos de congregaciones), fijaba la centralidad estatal, desplazaba a religiosos del lugar de docentes, entre otros puntos que pudieran haber desatado la oposición del clericalismo.

35 Para un análisis completo de estos tres proyectos ver Jara y Monterisi, 1981.

6.6. Hacia una Ley de Educación Provincial

Casi sobre fines del siglo XIX seguía pendiente, entonces, afrontar la tarea de estructurar una ley de educación que unificara las normas jurídicas que regirían la enseñanza provincial. Recién en 1896 se promulgó la Ley de Educación Común N° 1426, doce años después de la votación de la Ley 1420. Nos detendremos en el modo en que se desarrolló este proceso legislativo por el interés que reviste para nuestra investigación.

El contexto y los alineamientos de las fuerzas políticas habían cambiado desde 1884 en la provincia. Luego de la Revolución del 90 el liberalismo se debilitó abriendo una nueva etapa de avance del Nacionalismo Católico en diferentes espacios políticos. Se reavivó en esa década un discurso pro autonomía, en el que el ámbito local se valoraba como más *controlable*. Silvia Roitenburd señala un desplazamiento del conflicto entre la Iglesia y el Estado después de la Revolución del 90.

Pasaría en cambio, por un espacio más intrincado de articulación entre fracciones de la élite dominante liberal y líneas internas de la iglesia, más o menos proclives a la aceptación de la democracia. Se va produciendo un reagrupamiento, que incorpora a núcleos, no originarios de espacios específicamente eclesiales, que fueron haciendo suyo este discurso a favor de un modelo educativo autoritario (Roitenburd, 1998: 87).

Un cambio de clima se vivía 12 años después de votada la Ley 1420, cuando se realizó la promulgación de la Ley 1426 en la provincia. Pero pese a eso, el escenario para la votación de una Ley de Educación tenía sus complejidades dado que el Sistema Educativo en formación comenzaba a tomar un rumbo más definido, que contrariaba la estrategia clerical global de una educación para los dogmas, pese a incluir religión en los programas. Desde 1884 la acción del clericalismo se había centrado en impedir la votación de una Ley puesto que, con el liberalismo en el gobierno, lo mejor era continuar con las prácticas instituidas: en las escuelas de Córdoba se enseñaba religión católica, y así tenía que seguir siendo. Cualquier norma que se votase vendría a conmover un conjunto de

prácticas asentadas, en las que la religión católica tenía una fuerte presencia en el espacio escolar, como analizaremos. Un nuevo proyecto de ley era una amenaza al status quo, debía ser combatido con firmeza y así lo hicieron. La estrategia de una educación para los dogmas era el objetivo que justificaba imponer sus postulados en el proyecto de ley o derrotar el intento.

En este nuevo contexto, y siendo Gobernador Figueroa Alcorta, fue designado Pedro Arias como Presidente del Consejo Provincial de Educación. Pedro Arias era un ferviente liberal, y dio un fuerte impulso a la educación pública de la provincia. Figueroa Alcorta estaba decidido a dictar una Ley de Educación y a imprimir a la educación nuevas dinámicas. Al nombrar a Pedro Arias como presidente del Consejo Provincial de Educación daba muestras de ello. Un mes después de esta designación, en febrero de 1896, el gobierno dictó, en forma provisoria –hasta tanto la legislatura expidiera una Ley General– un *Decreto sobre la educación común y obligatoria* que no hacía referencia a la educación religiosa, no incluyéndola en el mínimo de instrucción. Este establecía y regulaba la constitución de organismos de administración, gobierno y supervisión tales como el Consejo General de Educación, la Dirección General de Escuelas, la Inspección General, las Inspecciones de Sección, la Oficina de Estadística Escolar. Se establecía como prioridad la necesidad de un cuerpo de inspectores, organizaba el presupuesto escolar, las subvenciones a las escuelas particulares (solo menciona las impulsadas por “los padres de familia”, no nombra las impulsadas por distintas congregaciones de la Iglesia Católica), y la necesidad de una formación docente profesional.

En cuanto al carácter de la educación dicho decreto enunciaba que debía ser *obligatoria, gratuita y racional*, no decía *laica*, tampoco *religiosa*. Establecía un Programa de Estudios para escuelas particulares y fiscales: Lectura y Escritura, Matemática, Moral y Urbanidad, Geografía, Historia, Instrucción Cívica, Labores y Economía Doméstica (niñas) y Agronomía y Trabajos Prácticos (niños). La religión no estaba contemplada. Declaraba como necesidad primordial en su art. 3 “la formación del carácter de los niños por la enseñanza de la moral, de las

instituciones nacionales y de la vida de los bienhechores de la humanidad” (Decreto sobre la Educación Común y Obligatoria, 1896).

Ampliaba la obligatoriedad de 6 a 8 años. Aún no obligaba a todos a asistir a las escuelas fiscales o particulares, puesto que aceptaba estudios particulares de los niños (lo mismo ocurrió con la Ley 1420).

Este decreto fue rechazado de forma contundente por el clericalismo, al igual que los funcionarios que lo promulgaron. Desde el mismo momento en que Pedro Arias y el conjunto del Consejo Provincial de Educación asumieron en sus cargos, el diario *Los Principios* emprendió una campaña sostenida y en distintos frentes por frenar su avance y derrotar el proyecto (*Diario Los Principios*, 27/2/1896). Ya habían acumulado experiencia en este modo de proceder, y estaban dispuestos a frenar, o al menos torcer el rumbo, de la nueva legislación.

6.7. El diario *Los Principios* como vocero de una nueva resistencia

Este Decreto daba muestra del carácter que planeaba imprimir el gobierno y el Consejo a la Ley de Educación que se debatiría en la Legislatura Provincial. Pero a fines de noviembre de 1896, cuando se expidió la Comisión de Educación sobre la Ley de Educación Común, el proyecto presentado era fruto ya de una primera negociación: se incluía religión en la enseñanza. Pese a eso, el diario *Los Principios*, atacó duramente el proyecto sosteniendo que se buscaba embaucar “al pueblo ignorante” dado que se incluía religión, pero no se aclaraba la preeminencia del catolicismo.

¿Pero de qué religión habla el señor Gobernador? De la estailca, de la budista, de la protestante? ¿O es indiferente cualquier religión que se enseñe? Esta última es la doctrina netamente liberal, que debemos suponer que informa el proyecto. Pero es también la doctrina más absurda porque declara igualmente buenas y útiles doctrinas contradictorias (*Los Principios*, 25/11/1896).

En este ataque al proyecto de Ley presentado por la Comisión, también se pronunciaron con relación a quiénes serían los encargados de dictar esa materia. El clericalismo rechazaba los maestros normales, priorizados para su nombramiento en el proyecto, y su vínculo con lo religioso: “¿quiénes son los maestros de religión en las escuelas fiscales? Según el proyecto, los maestros normales, que nunca la han estudiado, liberales de tomo y lomo en su totalidad” (*Los Principios*, 25/11/1896).

Otro elemento que rechazaron se vinculó a la facultad del Consejo de Educación de fijar el mínimo de enseñanza y otras atribuciones. Denunciaban que eso sería “la dictadura” del Consejo en materia de educación: “a él se le concede la atribución de determinar periódicamente el minimum de enseñanza obligatoria (...) el Honorable Consejo podrá cerrar colegios particulares, suspender sus profesores, modificar el plan de estudios y método de enseñanza y ¡viva la libertad!” (*Los Principios*, 26/11/1896).

Durante todo el mes de noviembre y los primeros días de diciembre se publicaron en ese diario un conjunto de notas firmadas por distintas personalidades vinculadas al clericalismo contra el proyecto de la Ley de Educación³⁶. Acusaban al poder ejecutivo de pretender controlar, dirigir e inspeccionar los colegios particulares; someterlos al criterio de los inspectores del Consejo, todas acciones rechazadas de plano.

La odiosidad de la ley sube de punto cuando se faculta al Consejo para determinar, según su criterio y periódicamente, el minimum de enseñanza, pues en este caso queda con sus atribuciones para imponer aún su plan de estudios a colegios particulares (...) Conspira al mismo fin de descristianizar la enseñanza el artículo que establece la necesidad del título de profesor normal nacional o provincial. Así tendrán cabida todos los maestros normales que anden por ahí

36 Esta modalidad había sido ya implementada por la dirigencia católica en otras ocasiones. Al momento en que se debatía la Ley de Educación 1420 la Asociación Católica de Buenos Aires elevó un petitorio al congreso en el que solicitaba la inclusión de la enseñanza religiosa. Esta campaña fue extendida por todo el país. Según Néstor Auza llegaron a juntar un total de 180.000 firmas, registradas algunas de ellas en el diario clerical *La Unión*. Otra estrategia utilizada en aquel momento fue una “caravana” de carruajes que desfilaron ante el Congreso conduciendo “centenares de señoras” llevando un petitorio con mil firmas de damas porteñas que solicitaban la enseñanza religiosa para sus hijos (1881: 221 y 222).

desocupados o que sean destituidos en otra provincia por su mala conducta o incapacidad (...) para corromper la enseñanza y enseñar religión al gusto del gobierno liberal (*Los Principios*, 26/11/1896).

El proyecto fue criticado y rechazado día tras día por este órgano de prensa, tildándolo de ser el resultado de “un espíritu sectario e hipócrita” y de dar continuidad al carácter liberal que el gobierno había venido imprimiendo a la educación por medio de decretos, tales como las escuelas mixtas, la eliminación de los curas y la casi totalidad de los católicos del Consejo General. Denunciaban que el objetivo del gobierno y de Pedro Arias sería el de descatolizar la educación y que la Ley que pretendían votar, asentaría este rumbo.

El proyecto de Ley fue atacado, a pesar de incluir la religión en el mínimo de instrucción, por no ser explícitamente católico, por las atribuciones que otorgaba al Consejo en relación con los planes de estudio. Rechazaron el poder que se atribuía el Estado de supervisión de las escuelas particulares y también, la prioridad que se daba a los maestros normales en los cargos y por propiciar la creación de escuelas mixtas. El texto del proyecto de Ley hasta su promulgación fue objeto de un conjunto de negociaciones, batallas y concesiones en las que el gobierno y el clericalismo disputaron y establecieron puntos de acuerdo. El proyecto original del gobierno no incluía la religión como sí lo hacía el definitivo; pero su formulación final no precisó que debía ser “católica”, como pretendía el clericalismo. Claramente, esta no era la ley que el clericalismo local pretendía, pero su presión había logrado incluir la religión en el mínimo de enseñanza.

6.8. Un nuevo artificio: “enseñanza cristiana o enseñanza atea”

Los primeros días de diciembre de 1896, más precisamente el día 6 (un día antes de que comenzase el tratamiento de la Ley en la Cámara), los titulares del diario *Los Principios* comenzaron a mencionar la existencia de dos proyectos, no considerados hasta entonces, a los que llamaron: *enseñanza cristiana o enseñanza atea*. Recuperaron y sacaron a la luz otro proyecto, del que hasta entonces no tenemos registro de que hubiese estado en discusión, un proyecto de Ley sobre la

misma materia elevado con fecha 3 de agosto de 1893 por el entonces Gobernador, doctor Manuel D. Pizarro. El proyecto de Pizarro se enfrentó discursivamente al del gobernador Figueroa Alcorta.

El primer proyecto era denominado *de enseñanza cristiana* y presentado por *Los Principios* como “perfectamente armónico en su espíritu con las prescripciones de nuestra carta fundamental, con los derechos de los padres de familia y con los de la Iglesia Católica”. El segundo designado como *de enseñanza atea*, es denunciado por materializar “un desconocimiento absoluto de las funciones del Estado en materia de educación y un atentado contra los derechos de la Iglesia y a la libertad de enseñanza consagrada en nuestras leyes fundamentales”.

Este periódico en sus editoriales denunciaba que se buscaba propiciar una educación atea, neutra e inmoral. La disposición del artículo tercero se calificaba como platónica, una artimaña, una máscara con que se quería ocultar la supresión efectiva de toda enseñanza cristiana en las escuelas de la Provincia. El artículo análogo en el proyecto de Pizarro establecía como obligatoria la enseñanza de la doctrina católica. El mencionado periódico criticaba también el agregado de “la enseñanza de la vida de los bienhechores de la humanidad”; ironizaba si estos bienhechores los nombraría el Consejo de Educación y sobre quiénes serían los elegidos: Arrio, Nestorio, Giordano Bruno, Lutero, Calvino, Voltaire, Rousseau, Renan, Strauss.

El proyecto de Figueroa Alcorta fijaba un mínimo de enseñanza en el art. 7º: Lectura correcta de impresos y manuscritos, Escritura con ortografía, Conocimiento de las cuatro reglas fundamentales de la Aritmética, por enteros y decimales, Sistema Métrico, Instrucción Cívica, Moral Cristiana. En cambio, el de Figueroa Alcorta establecía que sería el Consejo de Educación el encargado de dictaminar el mínimo de instrucción. Eso, como dijimos, les resultaba inaceptable estando el Consejo en manos de liberales.

Si al Consejo no se le antoja incluir en el plan de estudios la enseñanza de la religión, ella no será obligatoria, y en todo caso podrá mandar a enseñar religión Mahometana, Budhista, Luterana ó Calvinista. ¿Puede conciliarse tan absurdo

proyecto con la letra y el espíritu de la Constitución? ¿Puede sancionarse una Ley semejante? (*Los Principios*, 26/11/1896)

Sintetizamos diciendo que, entre otros argumentos, se esgrime que el Estado desconoce sus funciones en materia de educación, atentando contra los derechos de la Iglesia y la libertad de enseñanza. Que se arroga la dirección suprema de la educación mediante el concepto de Estado docente, arrebatando a los padres de familia el derecho *que la naturaleza* les acuerda para desarrollar la inteligencia, formar el corazón de sus hijos según los dictados de su conciencia; arrebatando a la iglesia el derecho de enseñar la doctrina cristiana y velar por su pureza y conservación; y habilita al Estado para intervenir en materia de enseñanza, dictar leyes generales, asegurar la educación primaria. Desde el punto de vista de esta fracción clerical, la intervención del Estado debía significar la dirección suprema y exclusiva de la enseñanza, limitándose a fundar escuelas, disponer recursos y oficinas o consejos para su administración, construir edificios escolares apropiados, fomentar con subvenciones, sin imponer “condiciones absurdas a los colegios particulares”, así como velar por la moral e higiene públicas. “No va más allá su intervención”. El Estado no debía ser una institución docente; debía proteger los derechos y cooperar para conseguirlos. “Dios ha encomendado al amor paterno, y no al estado, el deber de la conservación y educación de sus hijos. El maestro es un delegado suyo [de los padres] en la función de formar la inteligencia y el corazón de sus hijos” (*Diario Los Principios*, 5/11/1896).

Sobre el punto ya mencionado con relación a la prioridad que se fijaba en el nombramiento de docentes a los maestros normales, alertaba sobre dejar a los niños solos frente a la arbitrariedad de un “maestro infiel”, que buscara corromper “su tierno corazón con sus doctrinas y sus ejemplos”. Afirmaban que, para descristianizar la enseñanza, se incluía un artículo que establecía la necesidad del título de profesor normal nacional o provincial, leyendo esta disposición como la búsqueda de maestros “aptos para corromper la enseñanza y enseñar religión a gusto del gobierno liberal”. Contrariamente afirmaron que no

había suficientes maestros con título en Córdoba pero que era posible encontrar muchos profesores sin títulos y muy competentes. El NCC se pronunciaba así en contra de priorizar el nombramiento de estos maestros con título y en favor de maestros no titulados pero que sostenían sus preceptos doctrinarios en las aulas. El Estado, los maestros normales, el Consejo de Educación, la coeducación, se constituían en el enemigo de la religión, la familia, el derecho primigenio de los padres.

El llamado no era solo por la no intervención, sino que bregaron por una vinculación íntima y directa de la doctrina cristiana en los contenidos y el gobierno de la misma.

La neutralidad es imposible en la educación primaria; pero, aunque fuera posible, sería inmoral, dejaría a la niñez sin guía y vacilante entre el bien y el mal, privándole injustamente de la verdad moral, que necesita poseer con seguridad para alcanzar sus destinos supremos (*Los Principios*, 6/11/1896).

Su alegato se dirigía a los diputados, llamando a hacer enmiendas *indispensables* al proyecto del ejecutivo.

6.9. La religión en Ley de Educación Común N° 1426

Sobre fines de 1896 se dictó finalmente la Ley 1426, la Ley de Educación Común. Su texto definitivo era resultado de una negociación. El proyecto presentado por el Consejo General de Educación fue modificado, primero por la Comisión de Educación y luego en el debate en la legislatura, incluyéndose la religión en el mínimo de instrucción. El art. 3 del Decreto que mencionamos como su antecedente, se vio modificado sensiblemente agregando a la enseñanza de la moral, la “*de la religión*”. En tanto, en el art. 9, en consonancia con lo anterior, 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” (Ley de Educación Común N° 1426), formulación que evitaba que dicho órgano pudiese omitir este ramo en la enseñanza si hiciera uso de esa atribución.

La embestida militante de la Iglesia Católica, articulada particularmente desde su órgano de prensa, pero también desde otros ámbitos y acciones que analizaremos más adelante, logró torcer en parte el rumbo de la Ley.

Ángel Ávalos, uno de los diputados que se constituyó en un actor clave en las disputas legislativas durante las primeras décadas del siglo XX, defensor acérrimo de los posicionamientos clericales tanto en la reforma de 1908 como en la Convención Constituyente de 1923 sostiene que esta Ley, pese a incluir la enseñanza de la religión, no fue impulsada ni apoyada por los sectores católicos. Allí, en un debate que recuperaremos y analizaremos más adelante, Ávalos asegura, refiriéndose a la Ley 1426, que “es obra de liberales, de la administración liberal de Figueroa Alcorta, bajo el ministerio liberal de Ponciano Vivanco y bajo la dirección de escuelas del liberalísimo Pedro N. Arias” (HCC, 1923: 846). Astrada, representante del liberalismo laicista, contradice esto afirmando que la Ley fue el resultado de una transacción política de los hombres de gobierno. Y agrega que la transacción fue “con el ambiente público de Córdoba”.

Es interesante acceder a la lectura que hacen los hombres de la época³⁷: ni liberales ni católicos asumen como propia la Ley 1426, la presentan como resultado de una “transacción”, de un acuerdo para que la ley sea votada y, cada sector, pudiera seguir pugnando por imponer sus ideas en distintos ámbitos.

³⁷ Vale aclarar que no se encuentran disponibles las actas taquigráficas de los debates legislativos de este año. Remitimos a las citas posteriores que recuperan fragmentos del mismo, siendo algunos diputados figuras importantes en ambas ocasiones.

CAPÍTULO 7: NUEVOS AVANCES. LA LEY 2023 Y LA REFORMA CONSTITUCIONAL

7.1. Introducción

Un segundo momento de consolidación legislativa de los postulados dogmáticos en el ámbito de la escuela pública provincial, se dará unos años después, cuando la llamada “cuestión social” había diluido las pretensiones laicistas más extremas de un sector de la burguesía liberal, que comenzó a ver en la religión un reaseguro para el orden social. Esta situación más general tiene en Córdoba algunas particularidades que ofrecieron al NCC un escenario menos hostil para avanzar en posiciones al interior del sistema educativo.

A lo largo de este y del próximo capítulo retomaremos aspectos del entramado legislativo y el régimen político local y nos centraremos en analizar tres procesos fundamentales: la reforma de la Ley 1426 en 1908, que culmina con la promulgación de la Ley 2023; la cuestión educacional en la Convención Constituyente del año 1923 y los intentos de reforma que se sucedieron durante la década del 20 con la reforma Sobral como punto máximo.

7.2. El régimen político y el NCC

Los primeros años del siglo XX, en el período que va desde 1900 a 1904, se incrementó la inestabilidad del régimen político cordobés, aunque el roquismo siguió controlando el gobierno nacional y el provincial, desarrollando alianzas tanto con juaristas como con clericales (Moyano, 2006). El bienio siguiente, entre 1904 y 1906, el roquismo mantuvo el control de la provincia, pero el gobierno federal estaba presidido por Manuel Quintana.

Aunque hubo acuerdos de coexistencia, basados en el respeto al status quo, con el amenazante gobierno nacional, la posición del oficialismo cordobés ya no era tan cómoda. (...) La tendencia a la unidad opositora, que relegó a un plano secundario las diferencias entre clericales y ex juaristas, afectó la capacidad roquista de concertar acuerdos con grupos confesionales cuando pasaban a la oposición los juaristas, y con éstos si se rompía la alianza con los primeros (Moyano, 2006: 46).

Entre 1906 y 1908 se desarrolló una etapa en la que Figueroa Alcorta fluctúa en su relación con los roquistas cordobeses, entre tensiones e inestables compromisos. En los años 1908 y 1909, Javier Moyano (2006) destaca que se deterioró la relación entre el roquismo local y el oficialismo federal, lo que tuvo como desenlace el desplazamiento del Partido Autonomista Nacional (PAN) del gobierno provincial. El PAN, que había sido la fuerza política predominante en Córdoba entre 1890 y 1908 vio deteriorada su posición entre 1908 y 1909 con el desenlace de su desplazamiento del gobierno provincial.

El triunfo de José A. Ortiz Herrera³⁸, acompañado en la fórmula por el dirigente católico Jerónimo Pantaleón del Barco, afianzó a sectores conservadores y pro católicos en la política provincial. Será esta una ocasión propicia para que el clericalismo retome su histórica pretensión de fijar por ley que la religión que se enseñaría en las escuelas era, por *derecho natural y constitucional*, la católica. Así ocurrió propiciando una reforma de la Ley 1426.

7.3. ¿De qué religión nos hablan?

En sintonía con lo que ocurría a nivel nacional, el espacio público y asociativo cordobés continuaba siendo disputado por sectores clericales que por esos años tendieron a confluir con un liberalismo de tipo conservador. Los sucesores del juarismo no solo intentaron evitar enfrentamientos con la Iglesia, sino que derivaron importantes recursos fiscales a favorecer organizaciones impulsadas por ella. Un ejemplo de ello es la Liga de Damas Católicas liderada por Tránsito Cáceres de Allende³⁹ y Andrea de Ortiz Herrera⁴⁰, organización que tenía como misión institucional “velar por la moral, y las buenas costumbres del pueblo de

38 Su candidatura es una respuesta al desafío que supone la progresiva confluencia antiroquista de clericales y figueroistas (laicistas de extracción juarista) y para eso buscan un candidato prestigioso como Ortiz Herrera, rector de la UNC. (Moyano, 2006)

39 Destacada dama de la alta sociedad cordobesa. Presidió la Liga de Damas Católicas que tuvo a su cargo la censura de obras de teatro, musicales y artísticas durante las primeras décadas del siglo XX por no adecuarse a los preceptos morales católicos.

40 Esposa del gobernador Ortiz Herrera.

Córdoba”, lo que en la práctica consistía en fusionar la tarea de beneficencia realizada principalmente en hospitales con la censura de obras artísticas – teatrales y otras atracciones urbanas– por considerarlas “centro de perversión moral”. El nacimiento de la Liga de Damas Católicas coincidió con las celebraciones del Centenario en la provincia que se realizaron en esta misma sintonía con la participación del Coro de María, de asociaciones religiosas, escuelas, el Batallón Infantil, la Banda del Regimiento de infantería.

Durante la gestión de Ortiz Herrera se realizó la reforma de la Ley de Educación 1426, promulgándose, como dijimos, la Ley N° 2023, la que entre otros puntos incorporó artículos en los que se reglamentaba la enseñanza religiosa⁴¹.

El texto modificado mantenía y acentuaba el peso de la religión en la enseñanza. En el art. 3 del proyecto, que finalmente fue aprobado, se establecía: “Es de necesidad primordial la formación del carácter de los niños por la enseñanza de la moral y de la religión”. En el art. 10 estipulaba que la enseñanza religiosa sería brindada en las escuelas públicas por ministros *del culto católico*, o en su defecto por personas debidamente autorizadas por la *autoridad eclesiástica* y que esta enseñanza se daría a los niños cuyos padres, tutores o encargados no hubiesen manifestado voluntad en contrario (Ley de Educación Común de la Provincia de Córdoba N° 2023).

La Ley 2023 va más allá que su antecesora, regulando la enseñanza de la religión católica como norma: las escuelas *deben* enseñar religión, la religión es la católica. Y esto a *todos* los niños, excepto a aquellos cuyos padres manifiesten voluntad en contrario.

De este modo, respecto a qué se entendía por religión en la legislación, el artículo de la Ley solo mencionaba al culto católico, estableciendo por lo tanto la equivalencia entre religión=catolicismo y excluyéndose todas las demás creencias del ámbito de la escuela como ilegítimas. En esta modificación legislativa se reglamentó la obligatoriedad de la enseñanza de la religión en la

⁴¹ No se encuentran disponibles los debates legislativos sobre esta modificación. El libro de sesiones ha sido extraviado. Hemos podido acceder a una publicación personal realizada por el diputado Ávalos, en la que está transcripto su discurso en ese debate. Los argumentos, será recuperados en 1923.

legislación local, estableciendo además una paridad entre religión y religión católica. La “precisión” que introdujo la reforma legislativa, legalizó lo que en la práctica venía sucediendo en los años anteriores, como analizaremos en los capítulos siguientes.

En su análisis de otros puntos de la modificación de la Ley, Ana María Foglino destaca que también

se disminuía la cantidad mínima de alumnos exigida a las escuelas particulares para acceder al beneficio de la subvención estatal y se eximía a las escuelas particulares no subvencionadas de la inspección de los planes de estudio y métodos de enseñanza (...) Por otra parte, se avanzaba hacia la definición de un rígido modelo escolar eliminando de los principios de la educación su carácter natural y espontánea, indicando un retroceso en las ideas pedagógicas que la sustentaban (Foglino, 2005: 94).

Estos puntos, que hemos señalado como aquellos que estuvieron asociados a las pretensiones del clericalismo en ocasiones de elaboraciones legislativas anteriores, se conseguían, se hacían ley beneficiándose las escuelas particulares con mejoras en las condiciones para obtener las subvenciones y reduciendo el control estatal sobre los planes de estudios y metodologías para enseñar.

Se cerraba así un nuevo capítulo de consolidación legislativa de la religión católica en la educación primaria de la provincia, con un avance significativo del clericalismos en los textos normativos.

7.4. Bases constitucionales para la enseñanza de la religión

Tal como recuperamos más arriba, la Ley Sáenz Peña señaló un nuevo punto de inflexión en el régimen político provincial. Javier Moyano analiza que entre 1912 y 1930, ninguna fuerza política consiguió una posición de preponderancia total en la provincia. Señala también algunas etapas, que solo mencionaremos brevemente para visualizar las fuerzas políticas operantes en el período.

Entre 1912 y 1916, los conservadores mantuvieron el control del gobierno cordobés. El radicalismo triunfó en las elecciones gubernativas de fines de 1915,

pero los radicales, que habían cedido las candidaturas a gobernador y vicegobernador a dirigentes clericales con pasado conservador, sufrieron una escisión poco tiempo después. (...) En los comicios gubernativos de 1918, los conservadores recuperaban el control de la administración provincial. (...) Tras la victoria demócrata de 1918, la provincia tuvo un gobierno conservador en un país administrado por radicales. Esa situación se prolongó hasta 1928, cuando los radicales recuperaron el gobierno de Córdoba. En la etapa transcurrida entre 1919 y 1928 se distinguen varios momentos. Entre 1919 y 1921 había mediana paridad en el caudal electoral de demócratas y radicales (...). Entre 1921 y 1924, el radicalismo reeditó su estrategia de abstencionismo electoral, por lo cual los demócratas controlaron los espacios institucionales sin enfrentar desafíos electorales de peso. Tras el abandono del radicalismo de su política abstencionista en 1924, demócratas y radicales volvían a polarizar las preferencias ciudadanas. (...) En 1928 el radicalismo triunfaba en comicios gubernativos y accedía por segunda vez al gobierno provincial, a cuyo frente se mantuvo hasta el golpe militar de 1930 (Moyano, 2006: 51).

En este contexto de alternancia, se produce un hecho legislativo fundamental que forma parte del entramado normativo educacional de la provincia: la reforma de la Constitución de 1923, un nuevo hito en el debate y la definición normativa respecto a la relación entre la religión y la escuela pública.

El texto constitucional modificado en esa instancia, volverá a ser revisado en sucesivas reformas, particularmente el régimen educacional. Estos postulados, consolidados en la Constitución, operaron en adelante como fundamento legitimador en la relación religión-escuela en las sucesivas modificaciones de las leyes educativas.

Julio A. Roca (h)⁴² fue elegido gobernador en 1921. Al año siguiente dispuso la realización de una Convención Reformadora de la Constitución Provincial. Los artículos que se pusieron en debate y fueron sometidos a reforma corresponden a la estructura institucional, régimen impositivo y sistema educativo, quedando sus aspectos dogmáticos fuera de revisión (especialmente el art. 2 que analizaremos más adelante). Esto constituyó el margen para el debate.

⁴² Ubicado políticamente dentro del espectro conservador de Córdoba, es miembro primero del Partido Autonomista Nacional fundado por su padre y luego del Partido Constitucional del gobernador Garzón, formando parte más tarde del Partido Demócrata de Córdoba.

En diciembre de 1922 se llevaron a cabo las elecciones para la Convención Constituyente, la que sesionó entre abril y julio del año siguiente. El gobierno provincial de Julio A. Roca (h) estaba fuertemente cuestionado y acusado de ilegítimo por el radicalismo. El partido Radical decidió abstenerse, dando lugar al ingreso a la misma de los socialistas⁴³.

De la Constituyente participaron figuras adscritas a tres tendencias diferenciadas: una conservadora, representada por el Partido Demócrata y otra corriente liberal, sostenida por algunos convencionales del mismo Partido, y por último la fracción socialista. Y aunque la mayoría oficialista fue abrumadora, los debates fueron de una interesante profundidad.

Los discursos, pese a concentrarse en un puñado de convencionales, se extienden en cientos de páginas que los recuperan. Argumentaciones y fundamentaciones se combinan con numerosos documentos y remisiones que ilustran el estado del tema, las ideas pedagógicas en pugna y aspectos también de la situación de las escuelas.

La importancia de la reforma constitucional en materia educacional no solo se sostenía en un sentido general, sino que se acrecentaba porque se debía dictar una nueva Ley de Educación (que ya se venía debatiendo y sobre la que existían numerosos proyectos desde distintos sectores). La futura Ley de Educación se realizaría sobre la base de lo que estableciera la Constituyente. De aquí la importancia de la batalla discursiva que se sostuvo, puesto que se trataba de marcar los límites y atribuciones en los cuales debería basarse la reforma inminente de la Ley de Educación Provincial. En la versión taquigráfica se encuentran múltiples referencias que dan cuenta del seguimiento de “público” en las galerías y gradas, que aplaude alternativamente, ríe, aclama, realiza

43 Elsa Chanaguir afirma que se da también una necesidad del Partido Demócrata que gobernaba la provincia de mostrar alguna disidencia que legitimara dicha institución (Chanaguir, 1994). En el mismo sentido Gardenia Vidal (2000), quien también analizó el proceso, sostiene que darle legitimidad a la Convención era uno de los objetivos principales del gobierno para evitar una Constituyente integrada por un único partido. Y para ello acudieron a los hombres más destacados (política o intelectualmente) como Nicolás Reppeto y Juan B. Justo.

expresiones que son recuperadas en medio o al final de las participaciones de los convencionales de distinto signo, señalando el seguimiento de este debate en la política local.

7.5. La conformación de la Convención Constituyente

Se establecieron cinco comisiones para dar tratamiento a los temas a reformar: régimen político, municipal, educativo, económico y judicial. La representación socialista se dividió en cada una de estas instancias asignándose a Edmundo Tolosa en educación, quien tomó la voz principal del Socialismo en el recinto para este punto. El convencional Manuel Astrada fue la voz del laicismo liberal, mientras que el convencional Ángel F. Ávalos ofició de abanderado del clericalismo. Las argumentaciones en las largas jornadas en que se debatió el régimen educacional, estuvieron a cargo de estos tres convencionales, con algunas participaciones menores de otros diputados de sus respectivos partidos. Un repaso por la trayectoria de estos políticos puede ilustrar también sobre los hombres que encarnaron esta instancia de debate.

Ángel F. Ávalos. Periodista, docente y legislador, contaba entonces con una larga trayectoria docente y política. A los 22 años de edad, ya escribía en el periódico universitario *La Propaganda* (1886) y había sido secretario de redacción en *La Revista de Córdoba* (1886), publicación de ciencia, literatura y variedades. Fue colaborador del diario *Los Principios*. Ávalos ejercía la docencia en la Escuela Normal de Maestras de Córdoba, en el Colegio Nacional de Monserrat y en la Escuela Normal José Vicente de Olmos. Llegó a ser Ministro de Gobierno de Ramón José Cárcano. Fue el vocero de los intereses católicos en la Convención Constituyente con respecto al régimen educacional.

Manuel Astrada fue la voz liberal laicista en la Constituyente. Astrada era integrante desde 1919 de la Liga Patriótica⁴⁴. Se presentaba como un liberal

⁴⁴ Sandra Mc Gee Deutsch, analiza el origen de esta organización, la Liga Patriótica, de la cual Astrada formaba parte. Caracteriza su composición social mayormente proveniente de la clase media y alta, sectores preocupados por la extensión de organizaciones en pro de derechos laborales, la activa militancia, azuzados por el fantasma de la revolución

respetuoso de todos los derechos y creencias, defensor del laicismo para la educación pública. También era docente en las escuelas normales. La figura de Astrada es un buen ejemplo de la confluencia de sectores liberales laicistas conservadores. Sus argumentaciones defendiendo la separación de la religión y la escuela no obstaban para que en otros aspectos tan candentes en el período, se conjugara con posiciones conservadoras, devenidas en los años siguientes en posiciones pro fascistas.

Edmundo Tolosa se presentaba a sí mismo como “socialista, maestro y estudiante universitario”. La concepción laica de la educación fue expuesta por Tolosa y defendida con razones políticas y pedagógicas. Encontrará aliados naturales en demócratas liberales y progresistas como Suárez Pinto, Astrada Ponce, Lara. En el momento de la Constituyente se encontraba cursando la carrera de Derecho, con una activa participación estudiantil (había sido presidente de la FUC). Afiliado al Partido Socialista desde 1913.

Además de estos tres diputados, realizaron discursos relevantes otros convencionales como Astrada Ponce, un joven abogado de 29 años quien había abandonado su militancia política en el Partido Demócrata. Ricardo Belisle, afiliado al partido socialista desde 1907, era un joven contador público que tenía 27 años al momento de ser electo. Esto no iba en desmedro de que ya a esa edad ocupaba en la Federación Socialista cargos de importancia: corresponsal de *La Vanguardia*, tesorero, secretario general de la Federación, delegado a dos Congresos Nacionales del partido.

El Convencional Lara, por su parte, se destacó en sus breves intervenciones por su lenguaje tosco, el uso de palabras vulgares, ideas confusas y entremezcladas, sin remitir a teóricos ni políticos sino a su conocimiento *de la vida cotidiana*. Se presentaba a sí mismo como anarquista y era representante por un

bolchevique. Vecinos de la “alta sociedad”, “junto con oficiales militares, clérigos y hombres y mujeres de sociedad, establecieron la Liga Patriótica Argentina. Encabezadas por miembros de la clase alta, las filas de la Liga se componían mayormente por hombres provenientes de la clase media. Tanto las filas como las oficiales del sector femenino de la Liga, sin embargo, eran aristócratas. En vista de su composición social, no sorprende que esta nueva organización prometiera proteger los intereses de la burguesía contra la amenaza izquierdista” (McGee Deutsch, 2005)

departamento del interior. “Yo vengo siendo anarquista desde antes de nacer. Mis antepasados, mis abuelos, mis padres, todos fueron anarquistas; el que no murió en los campos de batalla peleando, murió defendiendo fronteras con la espada que tienen todos los demás soldados” (HCC, Diputado Lara: 961).

Estos convencionales fueron las figuras claves del debate en la discusión en torno a la laicidad⁴⁵.

Un punto importante para aclarar, tal como había ocurrido en ocasión de los debates por la Ley 1420, casi la totalidad de los convencionales que se opusieron a la enseñanza de la religión católica se apuraron en comentar que ellos, o sus familias, eran o habían sido católicos, practicantes. Que no los guiaba la idea de una escuela atea sino neutra. En distintas ocasiones, remitían a sus creencias personales para escapar al estigma que se les incriminaba:

Si hubiera de elegir entre los dos extremos, yo elegiría la laica; no porque yo sea contrario a la enseñanza religiosa, todo lo contrario, soy también creyente, y cuando pronuncio el nombre de Dios, lo hago con verdadera emoción (Convencional Villegas, votó finalmente por la mayoría acatando la línea de su partido. HCC, 1923: 958).

Se preocupaban por dejar en claro sus ideas políticas y, excepto algunos de los diputados socialistas o el convencional Lara, todos se declaraban católicos.

7.6. Conservadores clericales, liberales y socialistas en debate sobre la enseñanza de la religión

La Convención Constituyente consolidó las bases doctrinarias y normativas que valieron de fundamento jurídico central a los sectores antilaicistas durante todo el siglo. Otorgaron especificidad en el plano educativo al art. 2 de la Carta Magna vigente entonces, en el que se establecía:

⁴⁵ Otros aspectos del régimen educacional fueron debatidos en el recinto, pero la extensión de este trabajo y su tema lleva a que nos focalicemos únicamente en lo que se denominó “el carácter de la educación”.

La Religión Católica, Apostólica Romana, es la Religión de la Provincia; su gobierno le prestará la más decidida y eficaz protección, y todos sus habitantes el mayor respeto; sin embargo, el Estado respeta y garante los demás cultos que no repugnen a la moral o a la razón natural (Constitución Córdoba 1870).

Este artículo, como ya se dijo, no fue propuesto para su modificación, no fue discutido ni pudo ser objeto de consideración. Se constituyó en el marco desde el cual se debatió lo referente a las bases constitucionales que se debían fijar para “orientar” a los legisladores en la elaboración de una nueva Ley de Educación.

La formulación definitiva que emanó de esta constituyente, entre las atribuciones del poder legislativo, incluyó un inciso redactado de la siguiente manera:

a) La educación primaria, será gratuita y obligatoria. b) Podrá ser recibida en la escuela fiscal, en las particulares o en el hogar. c) La dirección técnica y administrativa de la educación primaria estará a cargo de un Consejo General autónomo de cinco miembros, de los cuales el Presidente y dos Vocales, serán nombrados por el P.E. con acuerdo del Senado; y dos por elección directa de los maestros en ejercicio en las escuelas fiscales. (...) d) El nombramiento y remoción del personal, será hecho por el Consejo General de acuerdo con las condiciones de estabilidad que deberá fijar la misma ley. e) Cada Escuela se hallará bajo la vigilancia de una comisión escolar de vecinos y el nombramiento o elección de sus miembros (...) (Constitución Provincial reformada de 1923, Digesto constitucional de la provincia de Córdoba, página 117).

No se establece el carácter laico de la educación, tan solo su obligatoriedad y gratuidad. La Constitución votada tampoco dispone la enseñanza de la religión. Ese es el punto que concentra varios días de intensos debates entre quienes querían incluir este atributo en la definición del carácter de la educación y quienes querían omitirlo.

A fin de recuperar los principales ejes del debate en torno a este aspecto, se han organizado las argumentaciones de acuerdo a los principales tópicos que los mismos reformadores iban utilizando para ordenar sus discursos en la constituyente.

7.6.1. Sobre el carácter de la educación

Respecto a este punto, la mayoría de la Comisión de Educación adhería a la formulación de “obligatorio y gratuito” y la estrategia fue omitir cualquier mención a la religión para autorizar futuras precisiones. El convencional Ávalos realizó la apertura del debate sin mencionar nada al respecto. Pero el tema estaba en la agenda y fue el inicio de las disidencias, puesto que la oposición tomó dos aspectos a incluir que proponían como fundamentales: establecer el carácter integral y la laicidad.

La escuela es para la ciencia, para la religión están los templos

El representante del sector liberal laicista, el convencional Manuel Astrada, manifestó su disidencia con el despacho de la mayoría. Para la postura de este liberal, la noción de “integral” que había sido omitida por el informante, era fundamental para hacer referencia a lo que denominaba “el triple aspecto” del desarrollo humano que debía contemplar la educación: la cultura física, intelectual y moral. En esta dirección el Estado tendría el deber “de formar el ciudadano tipo de la sociedad, el hombre completo en la integridad de todas las facultades; el hombre con su inteligencia desarrollada, con sus sentimientos afianzados en una moral firme, sólida y estable (...)” (HCC, 1923: 757).

Hizo explícito su rechazo a una enseñanza primaria reducida exclusivamente al aprendizaje de “ciertos ramos” básicos como la lectura, escritura, cálculos y nociones de geografía e historia. A su vez, introdujo el debate otro aspecto omitido también por el miembro informante, sobre el carácter laico de la enseñanza.

Aclaró que su argumentación no se basaba en creencias religiosas sino en principios de orden técnico, científico y educacional y rechazó que se les acusase de obedecer a “tendencias antirreligiosas” o de combatir la religión católica. Afirmó sobre la laicidad:

Me parece que ese es el único carácter que puede tener la enseñanza primaria en las escuelas públicas (...) Los que se oponen a ella dicen: la escuela sin Dios, la supresión del ambiente religioso en la vida de la escuela; y yo digo, señor presidente, que es todo lo contrario. La enseñanza laica significa simplemente la escuela sin un Dios determinado, sin una religión determinada, sin una creencia religiosa determinada (HCC, 1923: 759).

Según su posicionamiento liberal no se podía ni debía enseñar en la escuela ninguna clase de religión, puesto que la escuela debía ser “para los hijos de todos los hombres de las distintas religiones, de todas las religiones que puedan venir a habitar el suelo de la república y de la provincia” (HCC, 1923: 761), en clara remisión a los derechos que era menester garantizarles a los inmigrantes.

Manuel Astrada se refirió también a la relación entre religión y moral, rechazando el precepto de que “sin la enseñanza religiosa no había educación moral” (HCC, 1923: 869). En su discurso, la moralidad de un pueblo no dependía de la enseñanza de la religión católica. La tarea de edificación moral tenía que ir en el sentido de fortalecer los rasgos más débiles de la “raza latina” (que le faltaban para asemejarse a la sajona): “la perseverancia, el ímpetu y el tesón para llegar a la cima, el coraje de las grandes empresas, una inteligencia vivaz y propulsiva, la perseverancia para concluir, la voluntad”. La formación de este carácter debía ser la preocupación del Estado, la consistente y racional enseñanza moral que debe tallarse en los niños (HCC, 1923: 870 a 872).

Otro miembro del grupo liberal, Suarez Pinto, argumentaba en la misma dirección, en relación a la formación del ciudadano. Realizó una intervención basada en el discurso de Víctor Hugo en 1850 en Francia cuando se discutía en la asamblea legislativa sobre la libertad de enseñanza. Denunció el accionar del *partido clerical*, agregando que

si la Iglesia fuera solamente una institución de orden religioso, si fuera una institución que no tuviera preocupaciones sino de los problemas de orden espiritual, nada habría que discutir, nada habría que agregar. Pero la Iglesia (...) interviene en todos los órdenes de la vida, en el orden político, en el orden social, en el orden económico; no quizás por medio de sus órganos internos sino por medio de sus propios correligionarios, que se unen, se agremian, se congregan, en núcleos de lucha, que en todas partes donde encuentran, toman su orientación,

tratando de imprimir rumbos en el orden político o social o económico (HCC, 1923: 947).

Sobre el final del debate retomó su defensa laicista para fundamentar su voto: “porque la escuela es para la ciencia, para la religión están los templos. A la primera deben concurrir todos; a los templos tienen el derecho de ir todos los ciudadanos que deseen hacerlo” (HCC, 1923: 952).

Hacer un hombre libre, no un esclavo

Edmundo Tolosa asumirá, como se dijo, la voz del Partido Socialista, en clara coincidencia con el sector liberal en este punto. Defendió tenazmente que la educación debía ser obligatoria, laica y gratuita, agregando que el Estado tenía que garantizar la distribución de útiles, libros y vestimenta, para hacerla realmente viable.

Tolosa sostiene argumentos más incisivos que el sector liberal laicista, menos preocupado quizás en herir susceptibilidades católicas. Su prédica socialista va en el sentido de la libertad, de la formación de un hombre libre, que pueda tomar decisiones en pro de su liberación, para lo cual la educación libre de los dogmas religiosos es una herramienta fundamental. Denunciaba que la Iglesia trataba de adueñarse de las escuelas elementales, “hasta convertirlas en un templo”. E insistía en que el Estado debía formar al ciudadano y no al creyente. “Hacer un hombre libre, no un esclavo” (HCC, 1923: 900).

Nosotros no nos explicamos por qué motivo la iglesia trata de llevar la enseñanza de sus credos y dogmas a las escuelas elementales. ¿Será acaso porque tiene duda, porque desconfía de la eficacia de su prédica así en el estado de pureza, hecha desde el altar, hecha desde su púlpito, hecha a través de los libros sagrados de la palabra de sus predicadores dirigida a los hombres de conciencia emancipada, dirigida a las personas mayores de la sociedad? Se quiere llevarlos a la conciencia infantil, a la mente de los niños impresionables ya de suyo, para impresionarlos de una manera imborrable (HCC, 1923: 784).

Con énfasis y fundamentos diferenciados, liberales laicistas y socialistas coincidieron en su defensa del laicismo como uno de los fundamentos que debían establecerse en la Carta Magna respecto al carácter de la educación.

7.6.2 Argumentos legales-jurídicos

Este fue otro elemento crucial del debate centrado en los antecedentes constitucionales que fueron bandera privilegiada del clericalismo.

La escuela en Córdoba no puede ser laica

El informante por la mayoría, Ángel Ávalos, se afirmó discursivamente en su argumento jurídico. El art. 2º de la Constitución ya citado sería determinante. En Córdoba la educación *no podía* ser laica “porque su Constitución establece la religión del Estado...”; en cambio, en la República, *debe* ser laica, porque la Constitución Nacional establecía solo el sostenimiento del culto católico (HCC, 1923: 867). De este modo construía una justificación a la disidencia que proponía en relación a la Ley 1420.

(...) no puede existir en Córdoba la escuela laica, sino la escuela con la enseñanza religiosa. ¿Por qué nada hemos consignado respecto a la laicidad en nuestro proyecto? Pues, por lo ya dicho: entendemos que tal carácter no debe ser inherente a la enseñanza en Córdoba. ¿Por qué nada hemos dicho tampoco de enseñanza religiosa en nuestro mismo proyecto? Porque no era necesario decirlo; pues la enseñanza de la religión deriva necesariamente en la Ley de Educación de la Provincia, a virtud del art. 2º de la Constitución de Córdoba. Mientras tal artículo subsista en la Constitución de Córdoba, la enseñanza no puede ser laica (HCC, 1923: 806).

Este argumento, derrotado en los debates de la Ley 1420, tomó fuerza en la provincia. En Córdoba, la escuela debía ser religiosa, “es imposible la escuela neutra”. Y ¿qué religión positiva ha de enseñarse? “Lógicamente han de enseñarse las nociones elementales de la religión privilegiada, de la religión del Estado” (HCC, 1923: 806).

La ecuación ya explicitada que fijaba la potestad de la familia que el Estado debía respetar, también reaparece en esta contienda. Suárez Pinto, otro convencional de la mayoría, agrega:

La educación es una función, que por derecho natural corresponde al padre. El padre tiene respecto a sus hijos, el deber natural de atender a su subsistencia y a su formación intelectual y moral (...) pero como existen padres que no cuidan el desenvolvimiento intelectual ni la formación moral de los hijos, es necesario que el Estado, en razón del interés y conveniencias sociales, venga a suplir la incapacidad, negligencia o abandono de aquellos (HCC, 1923: 928).

Es el Estado el poder supremo, incluso el que se eleva sobre la autoridad paterna. Claro que un Estado católico, representante del poder clerical. Y remite también a su peso en el sector femenino de la sociedad local: “la enseñanza religiosa en las escuelas asegura, por otra parte, la unidad moral de la familia; satisface un anhelo legítimo que debemos respetar; el anhelo de las madres, que son las primeras educadoras” (HCC, 1923: 930).

La Constitución debe respetar a todas las religiones

Manuel Astrada procura rebatir este argumento jurídico con la segunda parte del art. 2, que establece que se le debe todo respeto a todas las religiones y que, en esta dirección, incluir la religión católica en la escuela “es generar discordias, odiosidades, malquerencias”. Una legislación de ese tenor solo traería “disenciones, enconos, resentimientos, odios, en una palabra, [vendría] a perturbar (...) el orden social, moral, íntimo de la familia (...)” (HCC, 1923: 868). Tolosa, por su parte, recrimina que el art. 2º de la Constitución, que establece el vínculo entre el Estado de Córdoba y la Iglesia Católica, no fue incluido en el plan de reformas de la Constitución. Pero afirma que los representantes socialistas sostienen la posición laicista aun existiendo este art.: “Yo sostengo de un modo terminante que nada tiene que ver el artículo 2º de la constitución con este punto de la instrucción laica” (HCC, 1923: 786) porque el Estado que debe tutelar jurídica y socialmente la infancia, señalando la incompatibilidad entre la

formación ciudadana y la enseñanza confesional. El cierre de su argumentación se gana aplausos en las bancas y en las galerías cuando afirma que se estaría “preparando un pueblo esclavo en lugar de un pueblo libre” (HCC, 1923: 906).

7.6.3 Argumentos doctrinarios y discriminación

¿Debía ser obligatoria la enseñanza de la religión? ¿Cómo se materializaría la excepción planteada a los niños cuyos padres, tutores o encargados no manifestasen *voluntad en contrario*? ¿Cómo se debía manifestar esta *voluntad*? ¿Ante quién? Sobre estos aspectos se intercambiaron no solo argumentaciones de distinto tipo sino también, se hicieron públicas anécdotas o relatos de la vida cotidiana que, más allá de su veracidad que no puede ser sostenida, dan cuenta de situaciones que pudieron haber sido cotidianas o de narrativas que podían circular como verosímiles. Retomaremos estas más adelante cuando profundicemos en las prácticas escolares, limitándonos ahora a las argumentaciones.

Los no católicos podrán retirarse en las clases que sean de religión

Ángel Avalos rechaza la acusación de que se obligaría a recibir y suministrar instrucción religiosa en las escuelas públicas de la provincia.

La escuela pública debe ser para todos; y agrego más: es para todos en Córdoba, aún cuando en el mínimo de la instrucción primaria conste la enseñanza de la religión (...) y el padre de familia que no quiera para sus hijos la enseñanza de la religión, lo expresará así, y tales alumnos no asistirán ni recibirán la instrucción religiosa. (...) Los no católicos podrán retirarse en las clases que sean de religión (HCC, 1923: 801).

Trae a colación que el art. 10 establece que la enseñanza religiosa será dada por ministros del culto católico o, en su defecto, por personas debidamente autorizadas por la autoridad eclesiástica. La discriminación aparece en los argumentos disimulada como tolerancia. El “otro” se define por oposición al dogma, el no católico, y es confinado a retirarse de clase en caso de que sus

padres lo pidan u obligado a permanecer y participar de ceremonias, rituales o repetir oraciones o temas doctrinarios que no concuerdan con los que practica en su hogar, si sus padres por temor o desidia, o por otros motivos, no lo solicitaren.

Un derecho “violento”

Los laicistas replican indicando que estaba incluida en el art. 9º, en el mínimo de instrucción primaria obligatoria. Agregan que la exigencia y condición para no recibir la enseñanza religiosa implica que se manifieste expresamente esta negativa, lo que hace violento el uso de este derecho que le acuerda el artículo en cuestión de la Ley de Educación, colocando al niño “bajo un mal punto de vista ante el maestro católico” (HCC, 1923: 847).

El convencional Suárez Pinto fija también la posición al respecto.

¿Y los padres que no quieren dar a sus hijos la influencia de religiones extrañas a sus prácticas? Me contestarán los señores convencionales: pueden retirarse de las aulas. (...) Prácticamente, en un medio como el nuestro, sabemos que eso no se aplica; sabemos que los propios padres, para no poner en evidencia a la criatura, no hacen la cuestión y los dejan asistir a las clases de religión; fuera de que si se permite ausentarse del aula, eso altera también la disciplina escolar (HCC, 1923: 943).

Tanto los convencionales socialistas, como el liberalismo, sostienen que la práctica de retirarse de las aulas no es habitual, y destacan algunas de las consecuencias que habría conllevado hacerlo. El convencional Lara suma algunas referencias sobre este punto:

Muchos padres mandan a sus niños a las escuelas católicas por temor a las represalias; de ahí viene la simulación; no los manda por creencia ni creyendo en tal religión. Una propaganda hecha desde el púlpito es de muchísima importancia, señor, para los que tienen un boliche o cosa por el estilo (HCC, 1923: 956).

Otros convencionales también intervienen en la misma dirección afirmando que en la ciudad se realizaba una verdadera persecución a los padres que osaran hacer la solicitud de eximir a sus hijos de la enseñanza de la religión en la escuela.

Queremos reivindicar para los hijos todo el respeto que se merecen

El argumento de los socialistas, en este punto, destaca el carácter antidemocrático de dicha disposición, el modo en que los niños quedan expuestos frente a profesores y compañeros si se ausentan de la clase. Pero también, visibilizan el derecho que tienen los niños, más allá de lo que decidan sus padres, a decidir al respecto o a no ser sometidos a estas prácticas antes de poder hacerlo. El diputado socialista arremete también contra la complicidad del personal docente:

los directores de escuelas y los maestros, permanecen en completo silencio respecto a las atribuciones que tienen los padres de familia para educar a sus hijos en cuanto a la religión se refiere, y de ahí que ignoren que puedan decir: “no quiero que mi hijo tome clase de religión católica”, y los que lo saben, no se atreven a obrar en sentido contrario, al común de las gentes, porque en un medio como Córdoba, puede traerles una serie de inconvenientes, de contrariedades que no todos los padres de familia se encuentran dispuestos a soportar. Los directores -como decía- guardan silencio: su papel podría limitarse sencillamente a informar a todos los padres de familia de que sus hijos pueden recibir o no clases de religión. De modo que, en suma, unos padres por ignorancia y otros por cobardía, dejan que sus hijos asistan a las clases de religión que se dan en las escuelas de Córdoba (HCC, 1923: 785).

Ignorancia, cobardía, exclusión, silencio; tal es la clave de la denuncia del convencional socialista que ironiza que, de no establecerse esta obligatoriedad sino la necesidad de un consentimiento expreso de los padres, casi seguro nadie iría a la clase de religión.

También, vinculado a esto, en numerosas ocasiones los convencionales socialistas sostienen que no se incluye el derecho de los hijos. Se habla de un derecho natural de los padres a “que los hijos sigan pensando lo mismo que

pensaron ellos; para que sigan haciendo siempre lo que los padres hicieron” (...) “Nosotros queremos reivindicar para los hijos todo el respeto que se merecen” (HCC, 1923: 969).

7.6.4 Argumentos psicológicos y pedagógicos

Otro aspecto a destacar, y que se presenta como central en los debates de la Convención Constituyente, refiere a la insistencia de los convencionales en pro de fundamentar “pedagógicamente” sus posiciones, tanto a favor como en contra de la enseñanza de la religión. Es notoria la influencia de la psicología infantil y evolutiva en sus alocuciones, así como de aquellos que tradujeron sus postulados al ámbito escolar en los discursos de los constituyentes. Asimismo se perciben fuertes marcas pedagógicas, vinculadas a la Escuela Nueva y al espiritualismo, quizá no necesariamente por adscripción a esas ideas, pero sí dando cuenta de la pregnancia de estas ideas en el período. Además de formular cuestionamientos en términos legales, constitucionales, éticos, la apelación a la naturaleza del niño, a su desarrollo psicológico, a consideraciones pedagógicas y didácticas, es constante.

No están capacitados para la enseñanza religiosa

Manuel Astrada, dando por perdida la lucha jurídica, en la cual la mayoría está firmemente asentada desde el punto de vista discursivo, arremete con fuerza con argumentos pedagógicos.

Afirma que los niños de 7 a 14 años, no están capacitados para recibir enseñanza religiosa, así se trate de hacerla “lo más experimental posible”.

(...) si se enseña religión, ¿qué parte de la religión se ha de enseñar: se enseñará dogma o se enseñará culto? Si lo segundo, no veo yo el objeto de esa enseñanza en las escuelas; si lo primero, encuentro el gravísimo inconveniente de la capacidad del niño (...) El dogma religioso no admite ser discutido (...) Es sabido que el principio religioso por excelencia, la fé, cierra herméticamente la puerta del razonamiento al análisis en toda discusión del dogma religioso (HCC, 1923: 864).

Defensor de una educación de corte científicista, Astrada afirma que la enseñanza religiosa escapa a toda materialización en el ejemplo, a toda demostración y que, por tanto, está reñida con la inteligencia infantil.

¿Está acaso la mente del niño, tomada en la edad escolar de 7 a 14 años, en condiciones de apoderarse de esas grandes concepciones filosóficas de la religión, de esos grandes principios, de esos grandes dogmas, muchos de los cuales, inexplicables aún para las mentes más ilustradas, son considerados como misterios impenetrables para cuya solución solo tienen la llave los padres de la iglesia? (...) Si el carácter esencial de la enseñanza primaria es ser especialmente experimental; el niño no aprende principios teóricos, abstractos (HCC, 1923: 760).

Los dogmas se enfrentan con argumentos racionales:

¿Cómo podría hacerse penetrar la verdad de esos dogmas en la mente de un niño que sabe por ejemplo que tres se compone de uno, más uno, más uno, de tres unidades sumadas, cómo va a demostrarse (...) que el Padre, el Hijo y el Espíritu Santo, son uno? (HCC, 1923: 761).

Un atentado al porvenir

Edmundo Tolosa, desde lo que denomina la “pedagogía moderna”, califica a la enseñanza de la religión en las escuelas como “un sistema de tortura para los niños”, “una monstruosidad pedagógica” que contradice el “desenvolvimiento psíquico del niño dándole una enseñanza inadecuada”.

Enseña la ciencia pedagógica que la inteligencia se desarrolla por etapas, por grados y que a cada grado de ese desarrollo, de ese desenvolvimiento psíquico, corresponde un grado de conocimientos, y métodos y procedimientos adecuados para transmitirlos. Violar ese desarrollo natural y espontáneo (sic), no tener en cuenta esas etapas progresivas de la formación mental, es quebrantar leyes biológicas, atentar contra la naturaleza misma del niño. Y yo sostengo que la enseñanza de la religión a los niños de siete a catorce años es un atentado al porvenir de sus aptitudes intelectuales (HCC, 1923: 776).

Cita extensamente a Starbuck (que la exaltación religiosa se presenta recién a los dieciséis años en el varón y a los trece en la mujer), a Claparede (enseñar antes

de estar seguro del desarrollo es edificar en el aire), a Paul Natorp (que debería brindarse educación religiosa al pueblo pero con un fundamento no eclesiástico, no dogmático, interconfesional), a Víctor Mercante (el poder de abstracción para concebir ideas generales de índole moral y religiosa no se presenta sino hasta los trece a catorce años), a Spencer (la rigurosidad de la ley biológica) y al mismo convencional Ángel Ávalos –quien habría sido su profesor en la Escuela Normal– en una Conferencia Pedagógica en 1883 (sobre la percepción y las representaciones mentales en la formación de conceptos y la preeminencia de los sentidos en el aprendizaje en la primera edad). El discurso es muy aplaudido por la barra y festejado por otros convencionales, según consta en las actas taquigráficas (HCC, 1923: 781).

Una propuesta “didáctica” para enseñar religión: en pequeñas dosis, prudencialmente, gradualmente

Por su parte, los defensores de la enseñanza de la religión, también recurren a estudiados argumentos a tono con las corrientes pedagógicas de influencia creciente del momento. Si bien algunas argumentaciones siguen siendo dogmáticas y teñidas por el discurso del orden y el control social, que hemos analizado, los argumentos se actualizan y se ponen a tono con el clima pedagógico de época. Ya no adoptan el tono ortodoxo y anquilosado, que desde las páginas de Los Principios atacaba a la psicología y la pedagogía, sino que se *aggiornan*, se actualizan, asumen, integran, incluyen ideas renovadas, relativizando el discurso para hacerlo más efectivo.

El convencional Ávalos era, como dijimos, docente de ambas escuelas normales provinciales, e incorpora cuidados argumentos y tono en este punto. Intenta demostrar que la abstracción de la que se acusa a la religión es una cualidad de la mayor parte de los temas que se enseñan en la escuela, sugiriendo un acercamiento gradual en su enseñanza. Sostiene:

(...) sabido es que la educación debe ser gradual y en relación al crecimiento o evolución de las fuerzas físicas y psíquicas del niño. (...) es la percepción exterior la que primero asoma y actúa. La educación comienza por los sentidos corporales. (...) Este es el desarrollo de la mente humana (...) Reconocida por mí la poca facilidad o la relativa dificultad de suministrar la enseñanza de los primeros elementos fundamentales de la moral y de la religión ¿acaso tal poca facilidad o relativa dificultad únicamente ocurre con la enseñanza o el estudio moral y religioso? (...) En varios ramos de la enseñanza, cuyos primeros elementos se tratan en la escuela común, surgen análogas dificultades.(...) ¿Cómo se procede, señor presidente, en la escuela primaria respecto a estos asuntos que tienen una entidad abstracta? Como en todo, gradualmente, lentamente, procediendo como por tanteos, para iluminar así el espíritu del alumno y acrecentar su desarrollo progresivo (...) En geometría, por ejemplo, un ángulo es primeramente una “esquina” para el niño. (...) Sobre esta base provisoria, y con todos sus defectos, se edificará una ciencia en la mentalidad del educando (HCC, 1923: 813 a 815).

Ávalos elabora lo que podríamos llamar una propuesta “didáctica” para resolver esta dificultad por él reconocida. Afirma que se puede enseñar religión “en pequeñas dosis, prudencialmente, gradualmente”⁴⁶ (HCC, 1923: 855). Sostiene que se debe “operar pedagógicamente en la enseñanza de lo abstracto”, “el concepto relativo al Ser Supremo, al ser perfecto, a Dios” es difícil, pero no imposible (HCC, 1923: 872).

Otras indicaciones “pedagógicas” se vinculan a cómo debe proceder el maestro o profesor de moral y religión cuando enseñan temas abstractos. Propone “objetivar la enseñanza” en lo que sea posible, desarrollando las explicaciones a la altura de la comprensión del niño, procediendo por tanteos y definiciones provisionarias. Porque en su mirada se trata de una cuestión de la propuesta de enseñanza: “Puede haber malos maestros de moral o religión, y malos programas para la enseñanza de tales materias” (HCC, 1923: 817).

Esta argumentación se sitúa también en el plano de la justificación pedagógica pero, además, tal como lo señala otro convencional, nos introduce a su vez en otro aspecto curricular de gran importancia y que remite a que solo llegarán “a rectificar los errores del primer ciclo de su instrucción” en los términos

⁴⁶ Los convencionales opositores no dejan pasar la ocasión para lanzar en tono irónico una humorada. Astrada Ponce agrega: “por píldoras” llevando a que las actas registren “risas en el recinto”.

expuestos, una la minoría que estuviese en condiciones de continuar los estudios secundarios. “Los niños del pueblo, los hijos de la clase trabajadora, que son la mayoría, tienen que seguir encadenados al error porque no alcanzan el privilegio de llegar a los ciclos superiores de la cultura” (HCC, 1923: 969). Profundizaremos este punto en el capítulo correspondiente a la religión en el currículum escolar.

7.6.5 El clima de época como argumento

Algunos convencionales, defensores del laicismo, afirman que “ha llegado la hora” de que en las escuelas de Córdoba se establezca la laicidad. En el debate se recuperan no solo las ideas europeas sino también el clima, los imaginarios, las esperanzas y las preocupaciones de la época, o al menos, de un sector de la sociedad con acontecimientos muy disonantes entre sí: la reciente Revolución Rusa, el ascenso de Mussolini, la Segunda Guerra Mundial.

La Reforma del 18 o la recristianización como imaginarios de lo posible

Tolosa propone que el pueblo de Córdoba en los últimos años ha cambiado sus convicciones, “ampliando sus horizontes mentales”, particularmente la juventud, haciendo referencia a la Reforma Universitaria de 1918. Por su parte, los defensores de la enseñanza de la religión argumentan también, largamente que, en diversos países de Europa, luego de un corto período, la religión “regresa” a los ámbitos escolares, tal como estaban propiciando Mussolini y Giovanni Gentile en Italia. Es notorio el tinte clerical y su asociación a nuevos “modelos” en ascenso en Europa que marcan una “vuelta a lo religioso”.

Novillo Saravia, por la mayoría, minimiza y niega cualquier tipo de argumento pedagógico, dando más fuerza a sus argumentos políticos, vinculados al fin de la hora liberal y la vuelta de la educación a su lugar natural, como interpreta que sucede en Europa.

No hay ni puede haber escuela neutra, porque la neutralidad no consiste en que no se enseñe el catecismo. La religión está vinculada a una multitud de conocimientos; no hay rama del saber que no esté vinculada a afirmaciones religiosas y de allí que el maestro que piensa, que afirma o que niega su pensamiento, sus afirmaciones o sus negaciones, tienen que traducirse necesariamente en la enseñanza al tratar los puntos relacionados con la religión (HCC, 1923: 932).

La neutralidad escolar es, desde su lectura, una mutilación de la personalidad del maestro, contraria a la dignidad humana. Su intervención es también muy aplaudida en el recinto.

El convencional Novillo Saravia sostiene en su discurso de fundamentación de su voto:

Mussolino (sic) ha restablecido el Cristo en las escuelas y se dispone con la colaboración de su Ministro de instrucción pública, el profesor Gentile, a restaurar la enseñanza de la religión católica en las escuelas del reino, convencido de la eficacia y necesidad para la formación del espíritu del hombre de una concepción religiosa de la vida (HCC, 1923: 912).

Refiere a la reforma de Benedetto Croce en 1920 de la ley de educación para “dar libertad a la escuela privada”. Los fundamentos exaltan estas experiencias de recristianización de las escuelas, el ataque al monopolio del Estado y el fin de la *persecución* a la escuela privada.

Otro aspecto que da cuenta de los debates existentes en la oligarquía por esos años es la referencia al avance y apropiación de las llamadas “tierras de indios”, particularmente en el norte. Desde sus páginas agitaba la necesidad de avanzar contra los “salvajes guaraníes” como una de las *tareas pendientes*: exterminar el peligro que suponían para sus intereses las comunidades indígenas del monte chaqueño y santiagueño. A tono con ello, Ángel Ávalos se refiere a que “hasta los salvajes guaraníes tenían una idea de dios” y se debaten sobre si llamarlo “niño guaraní” o *salvaje* “indio guaraní” (HCC, 1923: 864).

7.6.6 Sobre la religión del maestro

A falta de ministros del culto...

A cargo de quién debía estar la enseñanza de la religión, que por Ley le estaba reservada a los ministros del culto, o a personas debidamente autorizadas por ellos, fue un punto también incluido en la discusión. Los convencionales que rechazaban la enseñanza de la religión en las escuelas estatales, argumentaban que los docentes no deberían estar obligados a dictarla.

Tal como profundizaremos más adelante, el clericalismo sostuvo en este punto que no debían ser los maestros quienes tuvieran a su cargo la enseñanza de la religión. El convencional 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 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: 883).

El debate sobre este punto, retomó en lo esencial algunos de los postulados sostenidos durante los debates de la Ley 1420. Profundizaremos más adelante sobre las posiciones respecto a quién debía estar a cargo (y lo estaba efectivamente) de la enseñanza de la religión en las escuelas.

7.6.7 Argumentos económicos

Suarez Pinto, liberal partidario de la enseñanza laica como su par Manuel Astrada, explicita sobre el final del debate un aspecto no mencionado hasta el momento. El art. 2º de la Constitución Nacional, como dijimos, refería a que el

Estado debía *sostener* la religión católica. En tono irónico argumenta que el Estado no “profesa” la religión católica porque el único modo de que un Estado “profese” es por medio del presupuesto ya que no teniendo “ni cuerpo ni alma, (...) no veo por qué órgano pueda profesar ni practicar una religión” (HCC, 1923: 940). El aspecto de la relación Estado-escuelas-religión se visibilizaba también en la relación económica, de sostén, de subsidios que ya entonces significaba uno de los vínculos principales y se irá profundizando a lo largo del siglo XX.

Novillo Saravia, por la mayoría, sostuvo que las escuelas católicas, por el contrario, proporcionaban al Estado beneficios económicos. Se hizo eco del debate y agregó algunos datos de sumo interés:

puedo referirme a 1920 y recordar que ciento doce mil niños asisten a las escuelas católicas creadas y sostenidas con el peculio particular y ocho mil a los colegios secundarios, normales y especiales; de modo, que multiplicando aquellas cantidades por lo que cuestan al estado cada alumno de escuela primaria y cada alumno de enseñanza secundaria o especial, pesos 107 y 605 al año, resulta que hemos economizado al gobierno la cantidad de 17.000.000 de pesos (HCC, 1923: 907).

Más allá del cálculo, su intervención no rebatida por sus opositores, evidencia una alta matrícula para las escuelas particulares, dato que recuperaremos y enriqueceremos más adelante, pese a la poca de información disponible sobre esto. Argumentaba que además la población católica aportaba a sostener los gastos que hacía el Estado en educación, construyendo una particular versión del vínculo entre el ciudadano católico y el Estado; y que todo esto comprobaba que “los católicos argentinos nos preocupamos sinceramente por fomentar la cultura y la ilustración”.

Los socialistas replicaron que no se estaban teniendo en cuenta cuando se calcula este ahorro las subvenciones ni que la enseñanza a estos 112.000 niños no era gratuita sino que se pagaban altas cuotas en las escuelas católicas “en concepto de matrícula y precio de la instrucción” (HCC, 1923: 963). Analizaba los datos afirmando que en departamentos como Minas no proliferaban las escuelas particulares, como sí ocurría en otros como Río Cuarto y San Justo. “Quiere decir,

entonces, que la acción católica va buscando el lugar donde tiene facilidades para desenvolverse, allí donde tiene cómo conseguir la apetecida retribución económica, el cebo sabroso de un abundante estipendio” (HCC, 1923: 963).

Ciertamente, la población escolar más pobre era educada de forma gratuita en algunas escuelas de congregaciones (con subvención estatal variable, como veremos) y otro sector de más recursos pagaba sus cuotas. Esto visibiliza la composición social de las escuelas confesionales y, también, de las del Estado. Novillo Saravia aseguraba que los padres pobres no tenían el derecho de mandar a sus hijos a la escuela acorde a su conciencia “por carecer de fortuna”, como si lo tenía el “padre rico”. En su postura, por lo tanto, la escuela privada debía ser reconocida y subsidiada por el Estado, en las mismas condiciones que las escuelas fiscales, en completa igualdad con el sistema público para permitir que los padres sin recursos para costear una cuota pudieran elegir con libertad la escuela de sus hijos.

Estas argumentaciones brindaron ocasión de acercarnos a aspectos vinculados a la vida cotidiana de las escuelas, a los programas, a algunas prácticas, elementos que retomaremos en los próximos apartados de este trabajo.

Finalmente, la reforma de la Constitución plasmó en su texto una formulación que autorizaba la enseñanza de la religión en las escuelas “por omisión”. La educación tendría el carácter de “gratuita y obligatoria”, no sería “pública” ni “laica”, lo que debía ser traducido en una nueva Ley de Educación por parte de la legislatura. La Convención Constituyente ratificó la jerarquía constitucional de la posibilidad de la educación religiosa, consolidando con jerarquía constitucional una posibilidad que las leyes ratificarán en sus textos, con formulaciones variables, a lo largo de todo el siglo XX hasta el presente.

CAPÍTULO 8: PROYECTOS DE LEY ALTERNATIVOS. UNA TRADICIÓN REFORMISTA LOCAL

8.1. Introducción

Como afirmamos más arriba, existía acuerdo en considerar que la reforma constitucional llevada adelante en 1923 era clave para la disputa que tendría lugar en el ámbito legislativo, puesto que la reforma de la Ley de Educación se presentaba como inminente. Y más allá de aquella mayoritaria representación conservadora se impuso en el recinto, en las calles, en diversas instituciones, en las escuelas, se vivía un clima que –en parte– habían expresado en el recinto los convencionales socialistas.

En este capítulo recuperamos algunos proyectos de Ley de educación elaborados –y en algunos casos presentados– desde muy diversos ámbitos. Ninguno de ellos llegará a sancionarse como Ley.

8.2. Una tradición reformista local

En las primeras décadas del siglo XX se desarrollaron iniciativas de diverso tipo que buscaron reformar la educación; impulsadas desde muy diversos ámbitos sostuvieron ideas y prácticas que cuestionaron los márgenes dogmáticos y homogeneizantes del sistema. Se trató de experiencias, en algunos casos aisladas, pero que, a pesar de la heterogeneidad y falta de unidad en sus posicionamientos ideológicos, políticos y pedagógicos, pueden ser analizadas en términos de un *movimiento*, de alcance nacional del cual Córdoba formó parte (Roitenburd, 2005 y 2007; Abratte, 2008). A pesar de las particularidades, sostuvieron muchos postulados comunes, como el que destacaremos en este capítulo: sus posicionamientos antidogmáticos y laicistas y su lucha por que esto se plasmara en los textos legislativos.

A lo largo del país, y también en Córdoba, en el escaso margen que escapaba a las estipulaciones dogmáticas, de la mano de docentes con simpatías anarquistas, socialistas, liberales democráticos, comunistas, demócratas y radicales, escolanovistas o espiritualistas, surgieron propuestas que propiciaban la democratización del espacio escolar, criticaban con dureza lo que consideraban

expresiones de represión, el monopolio de los valores, las relaciones de jerarquía imperantes en el ámbito de la escuela, la pasividad en la transmisión y la recepción acrítica de saberes. Sus prácticas pedagógicas se diferenciaron tanto del normalismo como del tradicionalismo dogmático, con planteos que criticaban el rol central del maestro en el aula, incorporaban nociones de la psicología del niño y esbozaban distintas propuestas de autonomía y autogobierno infantil.

Se produjeron intentos de presentar propuestas locales basadas en los postulados de la Escuela Nueva que se extendía con notable peso a nivel mundial, propuestas que destacaban el papel de la creatividad, la investigación, la educación por el arte. Se propuso la flexibilización del modelo de relación docente-alumnos, se propició la recreación constante de las prácticas educativas, así como de programas y planes⁴⁷. El modelo escolar se pensó desde la integración, la tolerancia, la aceptación de la diferencia, por lo cual el laicismo era propiciado como condición para ello. Un amplio grupo de experiencias, a las que la historiografía de la educación agrupa bajo el título de “alternativas”, proliferaron en todo el país^{48 49}.

47 Cabe aclarar que en ocasiones muchas de las propuestas sostenidas por las corrientes escolanovistas han sido adoptadas por sectores conservadores e incluso reaccionarios transformando un contenido profundamente crítico de la escuela tradicional y de carácter democratizador solo en su metodología.

48 En los Congresos de la FOA (Federación Obrera Argentina) primero y luego de la FORA (Federación Obrera Regional Argentina), se debatía sobre educación e instrucción, declarándose a favor de una educación libre y recomendando a las sociedades federadas que destinasen fondos para el sostenimiento de escuelas y bibliotecas. Realizaban una propaganda encarnizada contra el Estado y la Iglesia, pues opinaban que ambos eran una influencia negativa para la educación. En la provincia de Buenos Aires en 1906 se encuentra funcionando la escuela de las hermanas Mónaco mientras que en este mismo año surge la Escuela Laica de Lanús, una iniciativa conjunta de socialistas y anarquistas. En el mismo período podemos mencionar también la Escuela Moderna de Buenos Aires, la Liga de Educación Racionalista, La Escuela Popular, la Escuela Nocturna en la Sede de Obreros del Puerto y la escuela La Colmena Infantil, que funcionó en Mar del Plata. En 1906 se inauguró la Escuela Moderna de Luján, bajo la dirección de Ernesto J. Ortiz, destacado militante anarquista vinculado a la redacción de La Protesta. En abril de 1908 abrió sus puertas La Escuela Modelo de Rosario. Esta escuela perduró hasta 1909, sorteando varios ataques clericales y represiones. El mismo año se constituyó el Consejo Escolar integrado por representantes de las Sociedades de Carpinteros, Tabaqueros, Estibadores, Sindicato de Mozos, Albañiles, Ladrilleros, Yeseros, Marmoleros, Panaderos, Herreros de Obra, Conductores de Carruajes.

49 Silvia Finocchio (2009) ha analizado las publicaciones anarquistas de principio de siglo y da cuenta que en ellas se destacó una particular preocupación por difundir una educación

Todas estas manifestaciones y proyectos fueron catalogados como portadores del *desorden* y considerados *amenazas para el orden social*. Los docentes que los defendieron fueron la mayor parte de las veces cesanteados, exonerados o desplazados. Los educadores que las sostuvieron debieron enfrentarse al poder central que imponía una política de “orden”, de un nacionalismo disciplinante y homogeneizador.

Como parte de este movimiento, en Córdoba se produjeron diversas expresiones de gran valor para la historia educacional tanto por la profundidad de sus propuestas, sus derivaciones teóricas y prácticas, el impulso legislativo y las experiencias pedagógicas a que dieron lugar. Nos referiremos aquí a su expresión en las luchas legislativas, a algunos proyectos que impulsaron a lo largo de la década de 1920, como dijimos, años donde el acuerdo sobre la

acorde a sus ideales. Entre 1912 y 1914 la revista *La Escuela Popular*, órgano de la Liga de Educación Racionalista, denunciaba que el Estado se había apoderado de la educación. En contraposición, impulsaba escuelas donde los niños pudieran encontrar un ambiente de felicidad y una amplia libertad creadora. Muchas de las experiencias escolanovistas en Argentina estuvieron unidas al sindicalismo docente (Padawer, 2010: 144), como es el caso de Leonida Barrancos en Buenos Aires o de Florencia Fossatti en Mendoza, quién además de una amplia tarea sindical llevó adelante experiencias de autogobierno de los niños en el espacio escolar y fue duramente perseguida, no solo por los gobiernos y funcionarios del sistema educativo sino también por la Iglesia católica. Podemos mencionar también a Luis Iglesias quien, en una etapa posterior, entre 1938 y 1957, llevó adelante una experiencia de escuela no graduada en una localidad rural de la provincia de Buenos Aires con la propuesta de flexibilizar los agrupamientos y dar prioridad al autocontrol de los niños en su educación (Padawer, 2010). Es de destacar también la iniciativa de Juan Benigar, maestro de la Patagonia que tempranamente incorporó en sus planteos sobre la escuela “la cuestión indígena” contra los posicionamientos hegemónicos de la época. El reconocimiento de “la diferencia” y la inadecuación de los planes de estudio, además de otros planteamientos, lo llevaron a criticar duramente los mecanismos de “normalización” de la disciplina escolar así como la imposición del nacionalismo por parte de los gobiernos en las escuelas, hecho que denuncia como un intento de homogeneizar y uniformar, particularmente a partir de los años treinta, el ámbito escolar. (Teobaldo, 2010) José Rezzano, delegado de la Liga Internacional para la Nueva Educación y Clotilde Guillén, directora de la Escuela Normal de la Capital Federal, propusieron la introducción de las ideas de Pestalozzi, Dewey y Decroly propiciando la consideración de las escuelas como espacios sociales y rechazando las posturas utilitaristas reinantes. También en las filas de la propia Iglesia surgen sectores y posiciones contrarias al pensamiento tanto conservador como clerical. Néstor Auza ha estudiado el ejemplo del Padre Grote quien sostenía la propuesta de la instrucción religiosa para los distintos cultos, no necesariamente equiparándola a educación católica, y que a su vez apoyaba el sufragio universal, promovía distintas formas de lucha obrera y organizaciones conjuntas de trabajadores de distintas religiones.

necesidad de una nueva Ley de Educación para la provincia primaba, y se debatía qué carácter debía tener esta normativa.

8.3. La complejidad del escenario educativo provincial

En los capítulos anteriores, hemos señalado que Córdoba se había constituido en uno de los reductos privilegiados del conservadurismo nacionalista y clerical que propiciaba la imposición de un tradicionalismo dogmático, tanto en el ámbito político como en lo social, cultural y educativo. Pero también, señalamos el surgimiento de tendencias contrahegemónicas que cuestionaron este poder en el ámbito escolar. Rechazamos el análisis que comprende a Córdoba solo como una provincia anquilosada en un pasado y presente clerical y retrógrado, y destacamos el surgimiento de experiencias de reforma escolar que se fortalecieron particularmente durante las gobernaciones Sabattinistas. Al respecto, Silvia Roitenburd analiza que

(...) Es posible suponer que la unívoca imagen, que proponemos revisar, es poco compatible con la presencia de un núcleo de pensamiento alternativo en el período en cuestión y vista la cuestión en un horizonte retrospectivo, de un liberalismo cuya trayectoria no ha sido adecuadamente registrada, que ya había procurado instalar en la Universidad sus controversias con los núcleos clericales. Al menos se puede sugerir que este estado de la cuestión, cristalizado en la imagen de una inmovilidad secular, obtura un panorama más complejo (Roitenburd, 2007: 12).

Así complejizada la realidad provincial, nos detendremos muy brevemente, en distintas experiencias en las que destacamos el debate entre educación laica-religiosa, la acción de la Iglesia Católica y la intervención de distintos sectores que sostuvieron planteos y experiencias alternativas. No pretendemos dar cuenta de ellas ni de los fenómenos complejos que representan, pero sí incorporarlas en el análisis en los vínculos que se presentan con nuestro tema específico

8.4. El reformismo educativo local

La tradición reformista provincial encarnada por un núcleo intelectual que, basándose en la Reforma Universitaria de 1918, intentó extender el ideario reformista al resto del sistema educativo, remite a una serie de políticas alternativas que incluyeron propuestas legislativas, creación de instituciones educativas y culturales y producciones académicas e intelectuales críticas del modelo hegemónico vigente (Abratte, 2008; Roitenburd, 2007). Sus principales representantes fueron Saúl Taborda y Antonio Sobral, aunque también encontramos organizaciones sindicales o gremiales que participaron de forma activa en el proceso. Es importante destacar que, en la provincia, el movimiento fue también encauzado en los márgenes de las políticas estatales por los gobiernos radicales de tinte sabattinista, ya que tanto Antonio Sobral –más orgánicamente como miembro de la UCR– como Saúl Taborda, se desempeñaron en distintos cargos públicos.

El discurso reformista se constituyó en lucha contra el utilitarismo positivista, así como contra el dogmatismo clerical. Respecto a este último, el antagonismo no solo se vinculaba a la neutralidad escolar, sino también al lugar asignado a las minorías, el rol del maestro, su adscripción a la razón o al dogma como legitimadores de su acción y el lugar de la religión o la pedagogía como espacios válidos para orientar las prácticas (Abratte, 2008: 45).

Estas propuestas renovadoras fueron fuertemente rechazadas y activamente combatidas por el Nacionalismo Católico. En la lucha ideológico-educativa entre sectores laicistas y católicos, que atraviesa la historia educacional de la provincia, se conformaron variados polos de antagonismo y múltiples fronteras políticas. Quienes propiciaban la reforma, declaraban que habían cristalizado las tendencias autoritarias del normalismo, defensor de valores como la intolerancia, incluyendo a la religión en horario escolar como una de sus estrategias, dividiendo y señalando a docentes y alumnos. *Normalismo normalizante* y dogmatismo se entrelazaban en la provincia y eran criticados duramente por quienes impulsaban una reforma. (Roitenburd, 2000: 196)

Los proyectos de ley que proliferaron en la provincia durante toda la década de 1920 fueron sistemáticamente rechazados por el Nacionalismo Católico con el esquema habitual: los argumentos dogmáticos y la recurrencia al art. 2 de la Constitución provincial. Cuando en septiembre de 1930 se produjo el golpe de Estado encabezado por Uriburu, se truncó el debate en curso. Y no solo en Córdoba sino que en todo el país retrocedieron las posturas ligadas al escolanovismo.

Sin embargo, en la provincia se realizó un nuevo intento en el marco de los gobiernos de Amadeo Sabattini y de Santiago del Castillo, emprendiendo una revisión del modelo educativo cuando se abrió la Escuela Normal Superior de Córdoba y el Instituto Pedagógico. Según el análisis de Juan Pablo Abratte, estas dos instituciones constituyeron la materialización del proyecto político-pedagógico reformista fundado en los ideales democráticos de la Reforma Universitaria y en los desarrollos de corrientes pedagógicas alternativas. Es así que los defensores de la “tradición católica”, cristalizada en la legislación provincial, se pusieron en guardia nuevamente transformando a ambas instituciones en la materialización del mal.

La alianza de la Iglesia Católica con los sectores castrenses fue clave. El golpe de 1930 obturó el debate que se daba en torno a la reforma educativa en la Legislatura; el de 1943 obligó a Saúl Taborda a renunciar. Taborda fue exonerado. Luz Vieira Méndez, vicedirectora a cargo de la Escuela Normal, fue excluida por las presiones. El Instituto Nacional Pedagógico fue intervenido y se borraron por un largo tiempo todas las facetas escolanivistas de la Escuela Normal Superior de Córdoba.

En este contexto, numerosos proyectos de leyes educativas, materializaron en sus textos posiciones y aspiraciones de los diversos sectores. Analizaremos brevemente este proceso a continuación, deteniéndonos especialmente en la llamada Ley Sobral.

8.5. Intentos de reforma de la Ley de Educación

La década del 20 fue un escenario de efervescencia política en el ámbito educativo/legislativo. Entre los años 20 y 30 se presentaron al menos trece proyectos de Ley de Educación (Fogolino, 2005), dando cuenta de la acción propositiva de esta fecunda tradición reformista también en este terreno. Estos no fueron nunca aprobados, algunos ni siquiera tratados en algún ámbito legislativo, pero su número informa sobre intenso debate y la participación activa del magisterio, los políticos y partidos en los ámbitos político-educativos en esa década. El denominado como “Ley Sobral” se presenta como especialmente relevante para nuestro estudio.

8.5.1. Sus aulas sin luz... con toda su enseñanza muerta

Todas las iniciativas renovadoras que surgían en el escenario educativo encontraban el límite de que la legislación provincial vigente contaba con numerosos elementos restrictivos, en varios sentidos: la precariedad de los derechos laborales de los trabajadores de la educación, la fallida lucha por la laicidad, la falta de autonomía del Consejo Provincial de Educación, el magro presupuesto, entre otras. La intelectualidad progresista de la época y las asociaciones de maestros que habían tomado fuerza, consideraban que una ley que revirtiera estos asuntos, particularmente que declarase la laicidad, se hacía necesaria si se aspiraba a introducir reformas en la educación pública de Córdoba.

En consonancia con esto Antonio Sobral, legislador de la UCR, elaboró un proyecto de ley⁵⁰. El proyecto ingresó a la Legislatura el 27 de mayo de 1930 y fue enviado a la Comisión de Instrucción Pública. Cuando tres meses más tarde

⁵⁰ La Reforma Sobral ha sido estudiada por diversos investigadores entre los que destacamos a Silvia Roitenburd en diversos trabajos ya citados y a Gardenia Vidal particularmente en su artículo Catolicismo, Educación y Asociacionismo Docente en Córdoba, 1925 -1930. Contextos. Años V y VI. Febrero de 2005. Junto con estos trabajos han sido consultados el texto del proyecto de ley así como los debates legislativos que se desarrollaron a propósito de la reforma en el año 1930, tanto en la Cámara de Diputados como en la de Senadores.

“regresó” al recinto, estaba sensiblemente modificado: los cambios no habían sido muchos, pero sí sustanciales. El 18 de agosto de 1930 la Cámara de Diputados dio media sanción a la Ley de Educación para las escuelas primarias de la provincia de Córdoba. Pero la Cámara de Senadores nunca llegó a tratarlo: el golpe de 1930 truncó el debate.

Si bien el asunto más conflictivo, a pesar de que no constaba en el proyecto original, era el de la cuestión de la enseñanza religiosa en las escuelas públicas, el proyecto de Sobral abordaba también temas vinculados a los derechos del niño –en lo que denomina “la más amplia, la más profunda renovación escolar”– así como también a los derechos del maestro. En sus alocuciones, Antonio Sobral realizó fuertes críticas a la que denominaba “la escuela actual”. Sostenía que “mutila al niño, que aniquila su personalidad porque la desconoce”. Que con sus métodos, su concepción de que la infancia tendría necesidades orgánicas, su concepto de disciplina moral, su autoritarismo, su organización mecánica, la supresión de la libertad y la espontaneidad creadora del niño, “sus aulas sin luz, su vida sin sol, sus mesas uniformes y sus asientos fijos y con toda su enseñanza muerta”, donde reinan “la rutina y el verbalismo”, con métodos “que datan de la Edad Media, se cercena el desarrollo infantil y adolescente” (HCDP, 1930, 18/08).

Oponía a ella un proyecto que presentaba como basado o fundado en una pedagogía científica y en la psicología infantil, con el objetivo de “salvar al niño” preservando su derecho a “la vida espiritual”, citando como fuentes de inspiración a Ferrier, María Montessori, Decroly, Dewey y Coussinet, entre otros. En íntima relación con los derechos del niño, instalaba los derechos del maestro. Describía que los maestros no tenían garantías frente a los manejos y manipulaciones políticas de “caudillos analfabetos”. Proponía fijar criterios de estabilidad y un escalafón, apuntando a revertir la situación de inferioridad a que los sometía lo que denominaba la “tiranía técnica del Consejo de Educación”. Proponía que los docentes tuvieran influencia en la “confección de los programas, redacción, discusión y sanción de los mismos”, para darles

participación en la dirección de los planes generales de enseñanza. El proyecto contemplaba también la “libertad pedagógica” de los docentes y promovía la selección por medio de antecedentes. Fomentaba además la activa intervención de los padres en la educación de sus hijos a través de las Comisiones Escolares. Estos aspectos imprimían al proyecto un carácter integral, de renovación pedagógica en los más variados asuntos entre los cuales, la laicidad era uno de ellos. Como veremos, Sobral defenderá este principio pero reconocerá el valor de apoyar el proyecto aun cuando da por perdida la batalla por acabar con la influencia de la religión en las escuelas.

8.5.2. De Ley de Enseñanza Laica a Ley de Enseñanza Religiosa

Todas las modificaciones que se realizaron al texto original en la Comisión de Educación fueron de carácter restrictivo respecto al original. Por ejemplo, el proyecto presentado por Sobral, contemplaba que la gratuidad de la educación debía comprender no solo matrícula y enseñanza sino útiles, ropa, calzado y alimentación, y las modificaciones establecían que sería así solo en los casos que lo considere el Consejo de Educación. Con relación a las bases de la enseñanza, proponía agregar la palabra “moral” a los contenidos. Restringían también los elementos “regionalizantes”, tan presentes en el discurso de Sobral.

Pero la modificación más importante en el texto del proyecto de Ley se realizó con la inclusión del llamado art. 12 y ½, un “nuevo” artículo que establecía que:

El Consejo General de Educación reglamentará el *mínimum* de enseñanza que deberá acreditarse. Este *mínimum* *no excluirá* la enseñanza religiosa, que se dará por Ministros del *Culto Católico*, o en su defecto por personas debidamente autorizadas por las autoridades eclesiásticas, a los niños cuyos padres tutores o encargados *lo solicitaren*. (Proyecto Ley Orgánica de Educación Primaria, HCDC, Agosto 1930. [Destacado mío]).

La anexión de este artículo fue rechazada por Sobral, siendo un enunciado explícitamente opuesto al contenido general de la Ley. Los sectores proclericales, que habían intentado suavizar la formulación incluyendo la frase final del

artículo, viendo la imposibilidad de lograr un consenso, propusieron endurecer su formulación en el transcurso del debate. El texto finalmente puesto a votación establecía que en lugar de “*a quienes lo solicitaren*” se enseñará religión “a los niños cuyos padres, tutores o encargados *no hayan manifestado voluntad en contrario*”, ampliando aún más los márgenes de imposición dogmática.

El art. 12 y ½ remitía directamente a la Ley de Educación Provincial de 1908, incluyendo la enseñanza de la religión católica como sinónimo de enseñanza religiosa y otorgando al Consejo de Educación un poder que el espíritu de la Ley Sobral rechazaba: el de fijar el *mínimum* de enseñanza. Vale recuperar que en 1896 el NCC se había opuesto con argumentos dogmáticos a dejar en manos del Consejo esta atribución, como también lo había sostenido en los debates de la Ley 1420 dado que Pedro Arias se desempeñaba como presidente de ese órgano de la administración escolar. Así como en ocasiones el clericalismo se había opuesto a que fuese el Consejo el que dictaminara los contenidos de enseñanza, puede hipotetizarse que el permanente control que había logrado por medio de funcionarios adeptos de dicho organismo, la llevaba a pretender conferirle mayores derechos y atribuciones en detrimento de la participación de docentes y padres, como proponía Sobral.

Los argumentos sostenidos por la mayoría respecto a la inclusión de la enseñanza religiosa son ya conocidos, muy similares a los que hemos recuperado en las anteriores ocasiones de reforma legislativa y constitucional. En sus discursos enfatizaron que no podía negarse a los padres de familia su derecho a solicitar para sus hijos la enseñanza de la religión oficial; que estando presente en la Constitución y siendo ésta “la forma lapidaria del sentimiento e ideas del pueblo”; que ya así lo habían considerado los “esforzados obreros de nuestra nacionalidad” en ocasión de la reforma de la Constitución Provincial desestimando la educación laica; que este derecho establecido también jurídicamente se condecía con la orientación ideológica de la mayoría de la población de la provincia; que no era nuevo sino que se trataba de “mantener el

estado actual de cosas” que estableció la Ley de 1908, apelando nuevamente a la tradición legislativa como recurso.

La argumentación de la mayoría remitía, nuevamente, a lo que el diputado Cabral denominó “el asunto en sus tres grandes aspectos: la faz jurídica-constitucional, una faz que podríamos llamar histórico-filosófica y una faz eminentemente educacional o pedagógica” (HCDC, 18-08-1930, p. 292).

Respecto al primer punto, remitían al ya analizado art. 2 de la Constitución Provincial, argumentando que la Ley de Educación no podría ir en contra de esta norma supralegal (HCDC, 1930: 293).

Otro argumento al que se apela tiene que ver con atacar la “idea laica” sosteniendo que no serían personas de otros cultos quienes pedirían la laicidad de la enseñanza sino “hombres carentes de todo concepto relacionado con verdades eternas”. El anarquismo y el ateísmo se enarbolaban como fantasmas para menospreciar los argumentos de sus oponentes.

Es llamativo también encontrar en la argumentación una constante apelación a que dicha normativa representaría la voluntad de la mayoría, no solo como mencionamos más arriba en tanto expresión de esta en la normativa constitucional, sino sosteniendo:

Yo no recuerdo que se hayan producido, sobre todo en los últimos tiempos, movimientos insistentes de opinión, reclamaciones tesoneras sobre derogación de esta disposición legal. (...) Y sí solamente en estos últimos días, después de la confección de este despacho, se han levantado algunos grupos de opinión aquí en la capital, que muy lógicamente no pueden considerarse representativos de la mayoría. ¿Acaso saben ellos lo que piensa Cruz del Eje, G. Roca, Tulumba, Totoral, Río Cuarto y tantos otros departamentos de la provincia? De modo, entonces, que son movimientos, todo lo admisible como propaganda ideológica dentro de esta libertad de conciencia, muy respetable, si se quiere; pero, señor presidente, de ninguna manera podemos nosotros admitir sean movimientos representativos de la opinión auténtica, del concepto ideológico de los habitantes de la provincia. (Aplausos. Manifestaciones en la barra) (HCDC, 1930. Diputado Cabral).

El argumento intentaba deducir la justeza de la medida de que no hubiese oposición pública activa a ella, descalificando los movimientos u opiniones

contrarias ya no adjudicados a “ateos carentes de apegos morales” sino como elementos de propaganda ideológica que no representarían la voluntad de las mayorías. Y por último, se enfrentaban los posicionamientos de la capital a los del interior provincial. En el mismo sentido se argumentaba que las leyes son la expresión o se corresponden con las “condiciones reales de la sociedad, a su estado moral, político, económico e histórico” (HCDC, 18-08-1930, Diputado Cabral).

En el orden que denomina “histórico-filosófico”, se realizan referencias a Lutero, Rousseau, Kant, Adam Smith, adjudicando la opinión de la minoría a una postura liberal individualista marcando la decadencia de la misma que tuviera su auge en el siglo XIX.

En relación con los argumentos pedagógicos o curriculares argumentan que se cercenaría la educación religiosa brindando una educación “incompleta”, ya que la religión no podría omitirse por ser parte de la historia y la vida del género humano. Si no se enseñaba religión, si las escuelas de Córdoba prescindieran de la enseñanza de *su religión oficial*, esa enseñanza sería, indudablemente antirreligiosa.

La tradición es nuevamente invocada, instando a conservar “el estado actual de cosas” y el respeto de la “tradición de Córdoba”,

que, al abrazar la doctrina del Crucificado, echó los cimientos inmovibles de su grandeza moral. [Cuando] las sociedades del mundo se han apartado del respeto a las prescripciones del Decálogo, cuando han desoído las normas conductoras trazadas por el cristianismo, esas sociedades han llegado a lo que nos mostró la Europa de los últimos años: han llegado a faltar el respeto recíproco de los hombres trabándose en pleno siglo XX en la guerra más horrorosa, en la hecatombe mayor que hayan presenciado los siglos (HCDC, 18-08-1930, diputado Cabral).

En cuanto a la religión de los maestros, los diputados laicistas sostuvieron como lo habían venido haciendo, que la enseñanza religiosa nunca podría ser dada por el docente. En esta ocasión, el clericalismo defendió que si bien debía ser

brindada por el “magisterio religioso” no habría inconveniente en que lo dictara el mismo docente.

Sintéticamente, dada la recurrencia argumentativa que se extiende desde el Congreso Pedagógico, los debates de la Ley 1420, la votación de la Ley 1426 y sus reformas posteriores, incluyendo la Constituyente de 1923, estos fueron los nudos del debate.

8.5.3. Ya llegará la ocasión

Antonio Sobral, acompañado solo por algunos diputados, se opuso al art. 12 y $\frac{1}{2}$ pero votó a favor de la Ley aún con este agregado, considerando que sería un paso adelante y se constituiría un referente nacional con relación a los derechos de los docentes. En una de sus intervenciones en la Cámara expresó que ya llegaría la ocasión en que la mayoría estuviese del lado de “la pedagogía contemporánea y nuestra tradición liberal” y se eliminase la enseñanza de religiosa en las escuelas. Casi cien años después, tal disposición sigue incólume.

La Cámara de diputados aprobó finalmente la Ley con las modificaciones propuestas por la Comisión de Legislación y la remitió al Senado para su tratamiento. Si bien como dijimos, la Cámara de Senadores no llegó a tratarla, asume gran interés la revisión de los antecedentes registrados en el Senado en los días previos a lo que se esperaba fuera su tratamiento y sanción.

El proyecto con media sanción en diputados ingresó en agosto del mismo año, 1930, a la Cámara de Senadores. En ese mismo momento se presentaron un importante número de notas y cartas ante la Cámara con el propósito de influir y presionar respecto a la sanción del proyecto en uno u otro sentido.

Una larga sucesión de notas engrosa las páginas de los registros de sesiones. La mayoría, piden la aprobación de lo que llamativamente ya se denomina *Ley de Enseñanza Religiosa*.

El Centro Católico de Estudiantes de Luján; la Congregación de Hijas de María de Santa Rosa de Lima, afirmando haber hecho una encuesta de hogares en la que el 95% de los padres de familia dijeron querer la enseñanza religiosa para sus

hijos; el Círculo de Obreros de la Parroquia de San Vicente de Paul y el Círculo de Obreros de la Parroquia Concepción, ambos de Capital Federal; el Círculo de Obreros de Venado Tuerto y el Círculo de Obreros de Nogoyá; el Círculo de Obreros de La Merced, el Círculo de Obreros de Santo Tomé, el Círculo de Obreros de San Juan, el Círculo de Obreros de Balvanera, el Círculo de Obreros de Villa Elisa (Entre Ríos), el Círculo de Obreros Católicos de Balcarce, el Círculo de Obreros de Bella Vista (Corrientes), el Círculo de Obreros de Oliva, el Círculo de Obreros de Bernal, de Rosario, de San Carlos, de Avellaneda (Santa Fe), el de Morón, de La Rioja, de Villaguay, de Posadas, de Nueva Pompeya, de Castelli, Junín, Villa del Parque, Río Cuarto, Leones, Salta, Chacabuco, Mendoza, Mar del Plata, Villa Ortuzar, Santa Lucía, Rufino, San Isidro, Catamarca, Luján y la Junta misma de Gobierno de los Círculos Obreros, la Congregación Mariana de Jóvenes y Estudiantes Universitarios de Buenos Aires, la Comisión de Acción Social de Avellaneda, aludiendo a la libertad de enseñanza como argumento central, aunque considerando otros argumentos como la existencia de un “clamor popular”, la “tradición”, la necesidad de que “la Docta sea una luz en la Nación”. También se registran notas de la Unión del Magisterio⁵¹ y Amigos de la Educación de Córdoba, saludando los avances en materia de derechos docentes que el proyecto a su entender representaba y defendía, a su vez, la necesidad de mantener la enseñanza de la religión que “fuese suministrada en las escuelas públicas desde los primeros días de la patria, y nadie ha de osar negar que las mismas concurrieron a dar a esta, los valores ilustres que en todo tiempo la honraron”⁵². En el mismo sentido se pronuncia la Asociación de Maestros de la Provincia⁵³, solicitando la rápida aprobación de la Ley.

Todas las escuetas y repetitivas notas constituían un procedimiento de presión sobre el Senado Provincial. La rapidez y eficacia con la que esos organismos habían reaccionado enviando sus mensajes de apoyo al proyecto de ley

51 La dirección de la Unión del Magisterio tenía un claro carácter católico: durante estos años Emilio E. Sánchez, de conocida afiliación católica, fue su presidente por algún tiempo. (Vidal, 2005)

52 Nota firmada por Emilio Sánchez, p. 1253. Antecedentes en el Senado. 1930

53 La Asociación de Maestros de la Provincia era ideológicamente más heterogénea. Varios afiliados liberales -defensores de la escuela laica- adherían a ella. (Vidal, 2005)

indicarías, una vez más, que la estructura organizacional del catolicismo nacional y provincial había triunfado sobre sus adversarios, no solo para influir sobre la decisión de los legisladores sino también a la opinión pública (Vidal, 2005).

También encontramos en la revisión de antecedentes numerosas notas contrarias a la enseñanza de la religión tal como la del Centro de Estudiantes del Colegio Nacional de Paraná. También la Gremial de Maestros de Rosario, envía un texto argumentando la defensa de la libertad de conciencia y en función del progreso y la ciencia; la Gran Logia Nacional Argentina, sosteniendo argumentos en contra de “enseñar a los niños aquello que no pueden entender”; la Iglesia Evangélica Bautista de Corrientes y de La Plata, destacando la fuerte presencia de inmigrantes no católicos en el país y el derecho de los 100.000 evangélicos de todo el país a que sus hijos no reciban enseñanza contraria a sus creencias; un grupo registrado por sus nombres desde Chivilcoy en defensa de la “investigación y la perfectibilidad”; Emilio Llorens, en representación del Centro de Estudios Antonio Sáenz; la Confederación Nacional de Maestros, que remite una larga nota defendiendo la tradición laicista del país y la Ley 1420; la Federación Universitaria de Córdoba, reivindicando las banderas de la Reforma del 18 y “su grito de rebelión al liberar a este pueblo de los prejuicios y de los dogmas que comprometían su espíritu”.

Además de estas presentaciones, las calles de la ciudad se transformaron en escenario de manifestaciones a favor o en contra de la enseñanza religiosa. Vidal analiza que apenas se dio media sanción al proyecto de Ley de Educación en la Cámara de diputados, se comenzó a organizar un movimiento de resistencia al mismo constituido por diferentes organizaciones laicas como la Federación Universitaria, el Partido Socialista, el Ateneo Popular, el Comité Pro Maestros Enseñanza Laica (Vidal, 2005).

El 6 de abril, el Comité local de la Confederación Nacional de Maestros —de tendencia izquierdista— inició una propaganda a través de la radio y la prensa dirigida a los maestros en contra de la enseñanza religiosa en las escuelas

públicas. Si bien eran organismos con escaso poder de movilización, realizaban actos en barrios, cines, debates en el Ateneo Popular y se hacían manifestaciones y concentraciones. También Adelmo Montenegro y Francisco Pablo de Mauro (Presidente y Secretario General de la Confederación Nacional de Maestros Comité Córdoba, respectivamente) encabezaron un importante movimiento contrario a la educación religiosa establecida en la Ley (Fogolino, 2005: 113).

Como dijimos, el 6 de septiembre de 1930, el golpe encabezado por Uriburu derrocó al presidente Yrigoyen truncando, entre otras cosas, el debate de la Ley Sobral. Dos años después Uriburu entregaría el poder a Agustín P. Justo, pero el debate no se retomará. La Iglesia Católica de Córdoba logró así, utilizando distintos medios y a partir de diversas alianzas, mantener el lugar de privilegio que detentaba en el marco regulativo de la educación provincial.

A modo de síntesis

A lo largo de este apartado hemos sistematizado y analizado las continuidades y cambios que se registraron en el plano normativo respecto a la enseñanza de la religión, qué formulaciones fue adoptando y las disputas que se sostuvieron con ocasión de sus definiciones. En las escuelas de Córdoba la religión se incluyó en el mínimo de instrucción desde los inicios de la conformación del sistema educativo. A falta de una norma que lo prohibiera, en los primeros años la religión estuvo incluida en el mínimo de instrucción.

La Ley 1426 del año 1896 y sus modificaciones posteriores prescribieron en sus textos la persistencia y subsistencia de la religión (y más tarde explícitamente de la religión católica) en el mínimo de instrucción. Los postulados con los que se presentó vivenciaron vaivenes. Se pasó de incluir la enseñanza de “religión” a precisar “religión católica”; se estableció que sería brindada a aquellos niños cuyos padres lo solicitaran pasando luego a quienes no se opusieran de modo explícito; se estableció que eran los ministros del culto quienes debían enseñar religión en las escuelas o se omitió aclararlo. Las prescripciones sobre la enseñanza de la religión son el corolario de negociaciones entre ambas posturas,

puesto que no representa ni el programa liberal ni el clerical. Unos y otros asentaron en los textos legislativos mojones desde los que retomar sus batallas en otros ámbitos.

Sin embargo, las aspiraciones de influencia y control del clericalismo sobre la educación no se referían solo a las formulaciones respecto al carácter de la educación o al mínimo de instrucción. No interrogamos a las leyes solo por lo qué dicen o qué omiten decir en relación a la enseñanza de la religión sino en todo un conjunto de instancias, elementos, disposiciones que el sector clerical y la Iglesia Católica consideraban un ataque a sus prerrogativas en sistema educativo: el carácter obligatorio, el lugar reservado a las escuelas confesionales en el armado del sistema, la autonomía de estas escuelas, la resistencia a la centralización de los planes de estudio, el vínculo con los órganos de gobierno escolar.

El clericalismo local rechazó no solo que los distintos proyectos de ley eliminaran la religión del mínimo de instrucción, sino que batalló para que se aclarase que debía ser católica. Enfrentó a los maestros normalistas y a lo que llamaba la “enseñanza atea”, rechazó las escuelas mixtas, negó que el Consejo de Educación debiera tener la atribución de dictar planes de estudio, buscó que el Estado subvencionara sus escuelas confesionales sin reconocer su potestad para fiscalizar planes de estudio y nombramiento de docentes.

En las primeras décadas del siglo XX, los aires reformistas y la influencia de la corriente de la Escuela Nueva, no fueron suficientes para evitar que las leyes profundizaran su ligazón al dogmatismo católico. La Ley 2023 y la Constituyente de 1923, afianzaron la situación que ya se venía sosteniendo desde la promulgación de la Ley 1426, y profundizaron ese rumbo. La Convención Constituyente ratificó la jerarquía constitucional de la posibilidad de la educación religiosa, consolidando las bases doctrinarias y normativas que servirán de fundamento jurídico central a los sectores antilaicistas durante todo el siglo. La Constitución dice: gratuita y obligatoria. No dice laica, no dice religiosa. No hay otra mención en el texto.

Los argumentos se sostuvieron, con matices menores, a lo largo de todo el período, retomando lo central de aquellos discursos inaugurales que analizamos en el Congreso Pedagógico y en la votación de la Ley 1420. Se incluyeron especificidades provinciales y se incorporaron argumentos pedagógicos y didácticos acordes con la época, pero siguió primando la presencia del dogmatismo católico en las leyes de educación provincial. Las fuerzas contrahegemónicas, ofrecieron importantes batallas y resistencias, oponiendo alternativas significativas que retomaban, hacían propia y enriquecían una tradición reformista local.

El clericalismo, acompañó sus tradicionales argumentos con la puesta en marcha de una acción articulada que le permitió torcer el sentido de las leyes. La lucha por la laicidad en los textos legislativos, fue derrotada. El golpe militar de 1930 asentó esta tendencia.

En las cámaras, en las calles, desde la prensa, desde el púlpito y en las escuelas, esta disputa adquirirá nuevos matices, nuevas aristas y estrategias. En el próximo apartado analizamos de qué modo la prescripción general se expresó en los documentos curriculares: cuándo, cómo y a quiénes se debía enseñar religión. Y, particularmente, qué contenidos estarían incluidos en este espacio y en otras materias escolares vinculadas.

PARTE IV. LA RELIGIÓN EN LOS PROGRAMAS ESCOLARES

CAPÍTULO 9: ENSEÑAR RELIGIÓN EN LA ESCUELA MODERNA

9.1. Introducción

En este apartado sistematizamos el análisis de planes de estudio y programas con el propósito de rastrear en ellos la presencia y persistencia de la religión como materia escolar, como asignatura escolar, centrándonos en el currículum como texto, en la materialización de unas pretensiones que avanzaban en especificar las leyes analizadas en los apartados anteriores.

En este caso, la norma se fijaba no solo en los planes de estudio y programas propiamente dichos, sino también en un conjunto de disposiciones de los órganos de gobierno del sistema educativo, que regulaban su inclusión u omisión mediante circulares del Consejo Provincial de Educación o instrucciones de visitadores e inspectores, determinando las unidades de tiempo que se le asignaban, los contenidos que se debían incluir o priorizar, la relación explícita o eufemizada de la religión con otras áreas del currículum, entre otros aspectos. Reparamos también en los procesos por los cuales se tomaban estas decisiones: actores involucrados, instituciones, mecanismos de determinación y legitimación, así como de difusión entre los maestros.

En cuanto a la denominación de los distintos textos que, como dijimos en el párrafo precedente, condensan algunas disposiciones, adoptamos la postura de hablar de currículum, plan de estudios o programas de modo indistinto, ya que en el período que nos ocupa no predominan controversias significativas respecto a estas denominaciones, siendo usadas como sinónimos⁵⁴. En cualquier caso, establecemos diferencias entre los tipos de textos, precisiones, detalles de la

⁵⁴ El uso de la palabra currículum no se adopta al menos hasta la década de 1960. Es así que en los documentos analizados encontramos referencias a la denominación de “plan de estudios”, “programas de enseñanza” o “programa escolar”. Furlán establece una distinción entre Plan de Estudios y Currículum desde un punto de vista histórico: “Plan de Estudios es un enunciado que se deriva de una vieja expresión latina, usada desde la existencia de las escuelas jesuitas: *ratio studiorum*, que más o menos quiere decir organización racional de los estudios. Esta expresión recorrió varios siglos, y mucho más recientemente se transformó en la noción que todos conocemos como plan de estudios. La noción de currículum también tiene una historia bastante antigua: empezó a ser usada en las universidades escocesas del siglo XVI a raíz de una reforma en lo que precisamente entonces era el plan de estudios, aprovechando la imagen que la acompaña: el currículum era la pista donde se efectuaban las carreras de carros en el mundo romano (...) Hasta fines del siglo XIX las dos nociones referían prácticamente a lo mismo; en ambos casos, a lo que nosotros habitualmente entendemos por plan de estudios” (Furlán, 1996: 90).

prescripción que hacen a la variabilidad encontrada cuando sea de interés. De modo indirecto, hemos analizado también otras fuentes que permiten no solo conocer el contenido de la enseñanza que se brindaba –lo que analizaremos en el apartado siguiente- sino lo que se consideraba aquello que debía enseñarse. Así, los pedidos de útiles que los maestros o inspectores elevaban, en los que en ocasiones detallaban un conjunto de ramos que debían dictar, y para los cuales solicitaban materiales didácticos y libros, comunicaciones con las autoridades, docentes y preceptores, que por distintos motivos o con diferentes propósitos dan a conocer el programa de enseñanza en sus escuelas, especialmente para pedir subvenciones, han sido otra fuente muy valiosa.

El tipo textual al que recurrieron las autoridades escolares para emitir estas disposiciones es también variable. Por momentos, las prescripciones se limitan a enunciar únicamente un listado de ramos de estudio o materias; en otros encontramos algún nivel de detalle a modo de listado de contenidos al interior de cada una. En algunas ocasiones los programas se acompañaban con “orientaciones para la enseñanza”, incluso algunos alcanzaban un nivel de detalle tal que podrían estar dando cuenta de una búsqueda de control exhaustivo de los contenidos y métodos priorizados. En cualquier caso, esta diferenciación no está asociada a modelos curriculares teóricos sino a otros procesos complejos, a los sujetos o instituciones que las emitían, a las finalidades políticas de quienes los dictaban y distribuían, al área cuyos contenidos pretendían prescribir, a los saberes y prácticas supuestos en los docentes, a prácticas que se buscaba erradicar o instituir.

La enseñanza de la religión asumió a lo largo del período distintas denominaciones; se vinculaba o se distanciaba del resto del programa escolar; se le asigna un tiempo o se desvanecía su presencia en las prescripciones; se consignaba sola o asociada a otros ramos del conocimiento. A ese itinerario, por momentos claro y por momentos difuso, es al que intentaremos acercarnos.

Adoptamos, con fines analíticos, dos ejes diferenciados. Por un lado, consideraremos las luchas y disputas que se dieron por su definición,

recuperando los campos y ámbitos involucrados en la determinación del modo en que la religión ingresaba al currículum y los contenidos seleccionados para su transmisión en la escuela. En segundo lugar, nos detenemos en el proceso de institucionalización de la hora de la religión como materia escolar en base a las claves de análisis seleccionadas. Este ámbito de problemas no considera aún al currículum vivido, sino que realizaremos en esta instancia el análisis de los textos y prescripciones. En el próximo apartado avanzaremos en aquella dirección.

9.2. La institucionalización de la religión como materia escolar

Al menos hasta los inicios de la organización nacional, el aprendizaje de las primeras letras se vinculaba de modo indisoluble a la enseñanza del catecismo (Cucuzza, 2012). Los hijos de las elites aprendían a leer y escribir a través de soportes y prácticas catequéticas, con catones y catecismos, memorizando, recitando los dogmas y los aspectos doctrinarios allí señalados. Aprender, y aprender religión, eran una y la misma cosa. El currículum de la educación primaria se concentraba en lo que se llamaban las 3R (lectura, escritura, aritmética) a lo que se sumaba la religión. En los inicios de la formación del Estado, fue reemplazado en un largo y complejo proceso, por el currículum “moderno” que consistía en áreas disciplinarias organizadas en materias que incluían también las ciencias, estudios sociales, artes, educación física y entrenamiento manual.

La institucionalización de la escuela de masas generó también una alta institucionalización de los contenidos escolares. El surgimiento de la escuela moderna, especialmente su sistema de aulas graduadas, se manifestó en el currículum con la emergencia de las asignaturas escolares. La asignatura como formato en que el saber ingresa a la escuela, adquirió supremacía como modo de organizar el currículum, vinculándose a la definición y evaluación del conocimiento sometido a examen y asociado a las certificaciones escolares (Goodson, 2000). El currículum implicaba también orden, disciplina; orden que

iba asociado a un método y también a la secuencialidad; el conocimiento debía ser ordenado, de forma progresiva.

Este proceso lleva aparejado la disputa por encontrar y asignar un lugar para la gran cantidad de disciplinas que compiten por el tiempo en el currículum. Este proceso se vincula al ideal moderno de la escuela que proponía que la ciencia debía ser difundida entre las masas. Una ciencia entendida desde el paradigma positivista, que también impregnó la pedagogía y los métodos. Las asignaturas escolares comenzaron a vincularse a las disciplinas académicas, en diálogo con las nascentes teorías psicológicas del desarrollo y del aprendizaje del niño que orientaban los criterios de selección y organización del conocimiento (Goodson, 1995). La escuela moderna comienza a plantear un esquema de organización del tiempo escolar en materias, unidades de tiempo diferenciadas entre sí, que debían ser “llenadas” con contenidos provenientes de distintos campos disciplinares.

Este proceso permite contextualizar nuestro estudio sobre la religión en el currículum escolar. La religión, antes organizadora del conjunto de la enseñanza, asumió también este como un campo de lucha por su lugar en la escuela moderna: su constitución, institucionalización, conversión en disciplina escolar, formando parte del currículum de la escuela moderna. La enseñanza de la lectura y de la escritura, se separaban progresivamente de la religión. Como veremos, este no fue un proceso lineal, uniforme ni completo, dado que la literatura catequética y muchas prácticas asociadas, marcaron el contenido de enseñanza y perduraron por largo tiempo, especialmente en aquella brindada a los pobres (Varela, 1983). Pero la disposición de programas en los que se enseñaba separando el tiempo en unidades vinculadas a asignaturas, y la pretensión de dar preeminencia a la ciencia de corte positivista, supuso relegar a la religión como eje vertebrador de la enseñanza. En algunos casos, la religión se excluyó directamente de los planes de estudio, colocándola fuera del ámbito escolar. En Córdoba, dado el lugar que logró mantener en el mínimo de instrucción en los textos legislativos, la religión disputó su lugar en los programas escolares, se

constituyó en disciplina escolar, y fue en parte moldeada por esta nueva lógica de organización de los estudios escolares.

La religión, como asignatura, fue definiendo y redefiniendo sus atribuciones y sus límites, sus contenidos, su tiempo en el conjunto del tiempo escolar, su status, su relación con el conjunto del programa. La religión reconvirtió su lugar, su jerarquía y su vínculo con otros ramos del saber en el mismo proceso en que se convirtió en materia escolar.

Este espacio curricular fue adoptando denominaciones muy diversas: Doctrina Cristiana, Religión, Moral y Religión. En otros casos, sin figurar en la lista de materias, se abría paso entre los contenidos de otras disciplinas escolares como la presencia de contenidos religiosos en el espacio Moral y Urbanidad⁵⁵.

9.3. Organización y unificación de los programas escolares

En la provincia este proceso comenzó a tomar forma más definida a principios de 1869. Ese año, una Ordenanza que establecía una serie de disposiciones tendientes a organizar las escuelas -tales como el inicio y finalización del ciclo lectivo, el sueldo de los maestros, el horario y duración de la jornada, las fechas de exámenes, la provisión de libros y útiles- fijó también “los ramos de la enseñanza”. Se disponía que en las escuelas se debía enseñar: lectura, escritura, aritmética, gramática castellana, doctrina cristiana, lecciones de moral, virtud y urbanidad y “por orden especial”, geografía, dibujo, gramática francesa, historia sagrada y profana, la Constitución Nacional y Provincial (Ordenanza de 1869). Esta es una de las primeras referencias de un *plan general de ramos de enseñanza* para las escuelas de la provincia. En él se incluía un espacio denominado Doctrina Cristiana en el mínimo requerido, una asignatura separada de la enseñanza de la lectura y escritura y, también, de la “moral, virtud y urbanidad”. Más allá de las formas prácticas que adoptase, como analizaremos en el próximo

⁵⁵ Los cambios de denominación en algunos casos son fundamentales para dar cuenta del contenido que se pretende transmitir, en otros, se utilizan como sinónimos. Los utilizaremos de tal modo excepto cuando sea pertinente establecer una diferenciación.

apartado, este programa disponía un espacio especial para enseñar religión, separado del resto de las materias.

9.3.1. Antes de la Ley de Instrucción Obligatoria (1880-1884): la enseñanza de la religión en su carácter residual⁵⁶

Pese a la existencia de la citada Ordenanza, el control y centralización estatal de los planes de estudio en la provincia es por esos años muy incipiente. En 1881, el Visitador de Escuelas Bartolomé Pagliari, en un informe presentado al Inspector General, describía que en las escuelas de Córdoba había una falta absoluta Reglamento y de Plan de Estudios. “La enseñanza está librada a la voluntad de cada preceptor, tanto cumple hoy día aquel que enseña diez ó doce asignaturas como el que enseña dos o tres, porque nadie nunca les ha mandado enseñar este o aquel ramo” (AHPC, Gob. 3, 1881, T. 4, Fol. 135).

En la misma dirección, el Inspector General Francisco Yofre, informaba al Ministro de Hacienda:

No hay programa; lo que nos hemos acostumbrado a denominar así es simplemente una enumeración de ramos que ni determina el periodo de tiempo en que estos ramos han de enseñarse, ni dice el grado de instrucción que en cada uno recibirán los alumnos durante el año escolar, etc, etc. (...) nada mas se enseña que lectura, escritura, doctrina, aritmética, geografía é historia. Y esto con gran deficiencia (AHPC, Gob. 3, 1881, T. 4, Fl. 121 reverso).

⁵⁶ Raymond Williams sostiene que en el análisis histórico, es necesario “reconocer en cada punto las complejas interrelaciones que existen entre los movimientos y las tendencias, cómo se relacionan con el proceso cultural total”. Según su concepción, no es suficiente la definición de un tipo trascendental de cultura, sino que es necesario realizar una diferenciación histórica reemplazando una visión estática por otra del proceso cultural que permita vislumbrar estadios o variaciones del “tipo” y tener en cuenta, e incorporar al análisis, aquello que se rechaza por secundario, marginal o incidental. Propone entonces analizar no solo lo que se presenta como “dominante” sino también lo “residual”. Define “residual” como aquello que ha sido formado en el pasado pero que todavía se halla en actividad dentro del proceso cultural, “no solo como un elemento del pasado sino como un efectivo elemento del presente. Por lo tanto, ciertas experiencias, significados y valores que no pueden ser expresados o sustancialmente verificados en términos de la cultura dominante, son, no obstante, vividos y practicados sobre la base de un remanente —cultural tanto como social— de alguna formación o institución social y cultural anterior” (Williams, 2000: 142 y 144).

Las voces de estos altos funcionarios describían la ausencia de un plan de estudios centralizado y uniforme para las escuelas fiscales de la provincia y la falta de sistematización de un conjunto de contenidos propios para cada año escolar, no habiendo una selección clara ni secuenciación de los mismos. Este tipo de afirmaciones buscaban favorecer una serie de medidas que tendieran a una ampliación de estos ramos hacia otros contenidos, marcando con énfasis la insuficiencia de la instrucción que se brindaba. El sistema educativo comenzaba a extenderse, y estos funcionarios reclamaban medidas oficiales para ordenar la enseñanza, a cargo a su vez de maestros sin formación específica.

Lectura, escritura, cálculo (o aritmética) y doctrina, fueron las materias que se presentaron como común denominador en los distintos portadores textuales que analizamos circulando en estos primeros años. En algunas escuelas privadas de la Capital, las materias que los directivos informaban enseñar, se amplían. Por ejemplo, en el año 1881 la directora Luisa de Uriarte, con motivo de solicitar una subvención para su institución, consignaba el siguiente programa para su escuela particular: “Caligrafía, Lectura, Doctrina, Aritmética teórica y practica, Gramática, Análisis lógico y gramatical, Historia Argentina y Antigua, Geografía con el estudio de los mapas, Labor y Bordados, fuera de otros ramos orales como el de Higiene, Economía, etc.” (AHPC, Gob. 3, 1881, T. 4., fols. 37 y 38). El motivo de la nota y la preocupación que guiaba a esta docente, puede llevarnos a hipotetizar su intención de mostrar una escuela con enseñanza moderna y diversificada. “Doctrina” se incluye entre un amplio conjunto de materias que comienzan a valorarse para ser incluidas en los programas, como un espacio o materia escolar separada de otras asignaturas.

Otro ejemplo del modo en que se van ampliando los ramos de enseñanza y articulándose en asignaturas, lo constituye el plan de estudios detallado en una nota dirigida al Ministro desde Río Cuarto, de abril de 1882, presentada por el director de la Escuela Graduada Municipal⁵⁷, solicitando subvención. Adjuntaba

⁵⁷ Más adelante, la Escuela Graduada Municipal se convertirá en la Escuela Normal de Río Cuarto, Justo José de Urquiza, en 1888.

el listado de materias que se comprometían a dictar (AHPC, Gob. 3, 1882, T. 4, Fls. 54 a 58):

1	Lectura, Escritura, Aritmética, Instrucción Oral, Dibujo, Gimnasia, Moral y Religión, Nociones de geografía, Dictado y Cálculo
2	Lectura, Escritura, Aritmética, Instrucción Oral, Dibujo, Gimnasia, Moral y Religión, Nociones de geografía, Dictado y Cálculo
3	Lectura, Escritura, Aritmética, Lenguaje, Instrucción Oral, Dibujo, Gimnasia, Moral y Religión, Geografía, Dictado y Cálculo
4	Lectura, Escritura, Aritmética, Lenguaje, Instrucción Oral, Dibujo, Gimnasia, Moral y Religión, Geografía, Dictado y Cálculo, Nociones de Anatomía y Fisiología
5	Lectura, Escritura, Aritmética, Lenguaje, Dibujo, Gimnasia, Moral y Religión, Geografía, Dictado y Cálculo, Nociones de Anatomía y Fisiología, Nociones de Zoología
6	Lectura, Escritura, Aritmética, Lenguaje, Geografía, Dictado y Cálculo, Anatomía y Fisiología, Zoología, Gramática, Historia Argentina, Instrucción Cívica, Nociones de Historia Natural

En este programa, de características similares al anterior, la enseñanza de “Moral y religión” se extiende en los cinco primeros años, eliminándose para el 6° grado. Veremos que esta será una tendencia en adelante: la enseñanza de la Doctrina Cristiana se presentaba con mayor énfasis en los primeros grados de la escolaridad, tendiendo a desaparecer en los grados superiores. Comenzaban a incluirse los ejercicios físicos, las ciencias naturales, las ciencias sociales, las artes. Si observamos de conjunto este programa, notamos lo que afirmamos más arriba: el currículum de la escuela moderna para las escuelas primarias se expandía, se ampliaba a otros ramos del saber, se vinculaba a la ciencia “moderna”, aun cuando -como en el caso de Córdoba- la religión siguiera estando incluida entre las asignaturas.

El Estado jugó un rol prioritario en este proceso a medida que fue asumiendo su centralidad en el sistema educativo. Una de sus medidas más importantes fue el control sobre los planes de estudio, tanto para las escuelas fiscales como para las

escuelas particulares, imponiendo a estas un plan de estudios a cumplir para obtener subvenciones. Enseñar solo religión o algunos rudimentos básicos de lectura, escritura y cálculos, no era considerado suficiente para que el Estado las reconociera y dispusiera su financiamiento. Es así que se irán emitiendo en el período numerosas disposiciones para su control; control que recaía con fuerza en las escuelas confesionales⁵⁸.

El sentido de la tendencia era complejo, con elementos residuales y emergentes que se entramaban y articulaban de forma novedosa frente a la magnitud del cambio. El Estado desplazaba a la religión de su centralidad en la enseñanza a la vez que establecía un lugar en el plan de estudios para los dogmas bajo la forma de un espacio curricular, incluyendo la enseñanza de la Religión entre las materias obligatorias. Pero en este mismo acto, se daban otros dos procesos asociados. Por un lado, la religión continuaba siendo parte de la enseñanza mucho más allá de este espacio específico, impregnando otros ramos de estudio, tanto por el carácter residual de prácticas y elementos presentes en el espacio escolar (como libros) como por estrategias sostenidas por el clericalismo en esa dirección. Pero a su vez, como veremos, el Estado imponía también en las escuelas fiscales y en las particulares (incluidas las confesionales) todo un conjunto de materias separadas de la religión, instituidas en los programas con su carácter “científico”, independiente, racional.

El lugar de la religión en la escuela moderna, incluso en ámbitos del sistema educativo que –como en Córdoba– continuaron incluyendo religión en el mínimo de enseñanza, se iba reconvirtiendo en un complejo proceso no lineal, pero categórico.

58 Un Decreto del año 1900, por ejemplo, establecía: “El mínimun de enseñanza comprenderá las siguientes materias: Lectura, Escritura, Aritmética, Lenguaje, Nociones geográficas de la provincia y en particular del departamento, Moral y Religión” (AHPC, Gob. 2, 1900, T. 13, Fls. 100 y 101).

9.3.2. La escuela de primeras letras de Francisco Malbrán: la religión y la educación a los hijos de las familias distinguidas de la ciudad

En el año 1876 Francisco Malbrán, quien ocupará en adelante importantes cargos en el Sistema Educativo provincial, presentó una nota dirigida al gobierno en la que solicitaba una subvención para abrir un colegio al que definía como *moderno, a tono con la ciencia pedagógica*, graduado. Adjuntaba a propósito de dicho pedido un plan de enseñanza, un plan de estudios calificado por el Inspector General de Escuelas, Telasco Castellanos, como “excelente y vasto (...) de trascendental importancia para la educación hacerlo práctico, siquiera, en algún establecimiento de enseñanza de la provincia” (Fernández, 1965: 129 y 130). El Inspector recomendaba adoptar este plan de enseñanza, al que reconocía como “modelo” porque desarrollaba “la educación en su triple faz: física, moral e intelectual”. Malbrán pudo establecer su colegio recibiendo una subvención mensual con la obligación de educar gratis treinta niños que se indicarían por el Poder Ejecutivo⁵⁹.

La escuela de primeras letras de Francisco Malbrán, “a la cual concurrían los hijos de familias distinguidas de la Ciudad” (Río y Achaval, 1904: 233) constituye un ejemplo de interés, no porque pueda ser generalizable a lo que se dictaba en otras escuelas, sino porque señala el plan de educación valorado por el gobierno liberal para brindar a los hijos de las familias acomodadas de la ciudad. Es un indicio también de aquello que un sector de la aristocracia local apreciaba como *un programa educativo moderno y de avanzada*. Otro sector, priorizaba enviar a sus hijos e hijas a onerosas escuelas confesionales, como hemos tenido ocasión de ver en las afirmaciones de convencionales constituyentes ya analizadas.

No tenemos registro de que se haya difundido el “Plan de Enseñanza para las Escuelas Primarias Elementales” presentado por Malbrán, a pesar de que el Consejo recomendó su generalización a las escuelas. De tendencia moderna, con influencias pestalozzianas y rousseauianas, da cuenta del temprano surgimiento

⁵⁹ Esta será una tónica constante de, al menos, las primeras décadas de nuestro estudio. Quienes solicitaban subsidio estatal estaban obligados a educar de forma gratuita a un número de niños establecido por el Ministerio o Consejo de Educación.

de un sector vinculado a la élite local y a la administración educativa que tenía un fuerte acercamiento y valoración por la ciencia pedagógica que comenzaba a tomar forma.

Este programa era presentado por los hombres de la época como el primer programa graduado. El mismo contaba con dos partes: el Curso general, dividido en doce ramos y el curso graduado, de 1º a 4º grado. En el curso general, junto con *Número, Lugar y Forma, Escritura, Dibujo y colores, Lectura, Lenguaje, Música Vocal, Fenómenos, Objetos, Historia y Cuerpo Humano*⁶⁰, se estipulaba la enseñanza de *Moral y costumbres*. A pesar de no mencionar la religión, para este espacio se detallaba un conjunto de contenidos claramente vinculados a la religión:

Empezando con las ideas más sencillas y más útiles referentes a Dios y al prójimo, basadas en las máximas fundamentales de la moral cristiana y aplicadas sistemáticamente a la corrección de los malos hábitos de los niños y acabando con la cultura de las maneras y la rectitud de los principios en todas sus aplicaciones en la vida y con nociones de la Religión. Desarrollo de la conciencia y del sentimiento religioso (Citado por Fernández, 1965: 203).

A su vez, figura un ramo específico denominado “Religión” cuyo contenido se especifica en los siguientes términos: “Empezando por los principios elementales del catecismo del P. Astete; y acabando con los principios fundamentales de la Iglesia Católica y las facultades inherentes al Sumo Pontífice de Roma como cabeza visible de la Iglesia de Jesu Cristo” (Citado por Fernández, 1965: 204).

En cuanto a la graduación de las materias, se divide del Curso General en Cuatro Grados. Para la enseñanza de la religión se establece: “1º grado: Máximas fáciles. El Padre Nuestro. Catecismo de Astete. Todo esto sin textos; 2º grado: Textos y máximas morales, sacados de la Sagrada Escritura. Catecismo histórico de Fleury. 3º grado: Moral y costumbres. Religión. 4º grado: Religión” (Citado por Fernández, 1965: 206).

⁶⁰ Puede apreciarse la inclusión de materias artísticas y la enseñanza sobre objetos, muy novedosa para la época.

Se trataría de una educación moral fuertemente dirigida hacia corregir “malos hábitos”, con un énfasis para que la religión sea “aplicable”, *práctica*, un conjunto de preceptos religiosos vinculados al prójimo, a los hábitos, sentimientos y modos culturales asociados al catolicismo como modo de vida. En cambio, cuando se enuncian los contenidos del espacio propio de la religión, cobran fuerza los dogmas, las instituciones religiosas y jerarquías y el Catecismo de Astete y otros catecismos como herramienta de enseñanza y como contenido a ser enseñado.

9.3.3. Los Reglamentos y Planes de Estudios de 1883 y 1888: de Doctrina a Moral y Religión

Dos años después del informe que alertaba sobre *la falta absoluta de programa*, se aprobó una *Guía para Preceptores* que incluía un Reglamento y Plan de estudios para las escuelas fiscales de la provincia de Córdoba. Fue presentado el 11 de abril de 1883, firmado por Julio Aguirre, Inspector general, por Francisco Yofre y el visitador de escuelas Bartolomé Pagliari. La propuesta de programa fue aprobada y se ordenó hacer una edición especial para uso de los preceptores. En el Plan de Estudios se diferenciaban la Escuela Infantil (1° a 3° grado); Escuela Elemental (4° grado) y Escuela Graduada (5° grado). En los tres grados de la denominada Escuela Infantil y en la Escuela Elemental se incluía “Doctrina Cristiana”, sin mayores detalles. En cuanto a la escuela graduada tan solo se consignaba “Instrucción cívica”, desapareciendo la inclusión de la religión. Nuevamente encontramos esta clave: en las escuelas elementales o en los primeros grados, la religión estaba casi siempre incluida en los planes de estudio, no así en las escuelas graduadas o en otras superiores, como la Escuela de Comercio.

En el año 1888 se estableció un nuevo *Plan General de Estudios para las Escuelas Comunes de la Provincia de Córdoba* (AHPC, 1888, T. 4, Fls 164 y siguientes). Este documento fue elaborado por una Comisión nombrada para tal fin y se aprobó para ser implementado en todas las escuelas de la provincia, hasta tanto la

Legislatura dictase un Plan General de Enseñanza. Se anexaba también un programa más detallado, prescribiendo de modo metódico los contenidos que debían dictarse en cada materia de las mencionadas. En dicho plan de estudios no hay un espacio específico denominado religión o similar. Esta enseñanza se realizaría en el espacio *Moral y urbanidad*, en el cual se enunciaban y detallaban los “deberes con los otros hombres”, “relaciones de respeto a los bienes”, y “deberes para con Dios”. Se agregaba “amor y respeto a Dios, como Criador (sic) y Providencia. El cumplimiento de los deberes que dicta la conciencia. Tolerancia con los sentimientos religiosos bajo las distintas formas que se manifiestan” (AHPC, 1888, T. 4, Fls 171 a 205). También se establecían algunas disposiciones respecto al modo en que debía brindarse esta enseñanza.

La enseñanza se dará por medio de lecturas, explicaciones y ejemplos que despierten y robustezcan el sentimiento del deber y la responsabilidad, absteniéndose de entrar en los dogmas y doctrinas religiosos, reduciendo el estudio a nociones esenciales de moral comunes y necesarias a todos los hombres civilizados (AHPC, 1888, T. 4, Fls 171 a 205).

Es destacable la indicación a los docentes de *abstenerse* de enseñar dogmas y doctrinas y la tolerancia a otras creencias. La religión se presentaba asociada a la formación de hombres civilizados, a la moral, al deber. La escuela tendría la responsabilidad de formar mediante el ejemplo y las explicaciones. Aquí, el cambio de denominación pareciera estar indicando este cambio de enfoque en los contenidos y propuestas de enseñanza: desde los dogmas hacia la religión como guía para la formación moral. También en otras materias, como en “Historia General”, se prescribía una enseñanza con énfasis en la historia sagrada, a pesar de haberse reemplazado ya la denominación: “Los israelitas. Moisés - Los Reyes - Los Profetas - El Mesías (...)”. La tendencia estaba ya marcada, pero con fuertes elementos residuales.

9.4. La Ley 1426 y sus disposiciones respecto al mínimo de instrucción

Otro hito importante en el establecimiento de programas de estudio, se vincula al *Decreto Sobre la Educación Común y Obligatoria* dictado por el Departamento de Instrucción Pública en febrero de 1896, antecedente de la Ley 1426. En su texto se establecía el mínimo de instrucción primaria obligatoria para las escuelas fiscales y particulares. Reproducimos completo un fragmento de este documento legislativo para poder visualizar de conjunto la propuesta de enseñanza:

- 1° Leer con corrección impresos o manuscritos
- 2° Escribir con ortografía y redactar en castellano cartas y documentos ordinarios
- 3° Las cuatro reglas fundamentales de la aritmética por enteros y decimales. El sistema métrico.
- 4° Moral y urbanidad
- 5° Nociones de Geografía general y especial de la República Argentina y de la Provincia de Córdoba
- 6° Historia Argentina y de la Provincia
- 7° Instrucción Cívica (Constitución Nacional y Provincial)
- 8° Labores, economía y ocupaciones domésticas en las escuelas de niñas; y agronomía práctica o trabajos manuales en las escuelas de varones (Decreto sobre la Educación Común y Obligatoria, Córdoba, 1896).

La ausencia de materias asociadas a la enseñanza de la religión se revierte, como ya analizamos, adoptando su formulación en el mínimo de instrucción establecido por la Ley 1426, incluyendo la religión entre los contenidos mínimos. Pero la votación de la Ley 1426 dejó planteada una tarea: elaborar un Plan de Estudios. El 5 de junio de 1897 el Director General presentó un proyecto de plan de estudios para las escuelas de las distintas categorías de la provincia, el que fue aprobado el 18 de junio de 1897⁶¹.

61 Lamentablemente, no fue posible dar con este documento hasta el momento en ninguno de los archivos consultados.

9.5. La religión y el currículum: central o complementaria

La intención del clericalismo era que la religión se constituyera en el principio rector de toda la enseñanza. Las referencias a este norte doctrinario son muy amplias y documentadas. Rechaza y combate el proceso que venimos describiendo en el que la religión se convierte en *materia escolar*. En los textos prescriptivos, la Iglesia Católica pierde la batalla por la centralidad de sus dogmas entre los contenidos educativos del conjunto del programa escolar, relegando su presencia en los textos curriculares a un espacio específico. Pero esto no fue un proceso lineal, no solo en la práctica sino en los programas y planes de estudio.

En los debates de la Ley 1420 el clericalismo dejó claro que su programa no era reducir la presencia de la religión únicamente a un único espacio o materia escolar. La ciencia no podía explicar todo, algunas verdades serían “reveladas de lo Alto y directamente por Dios” (Weinberg, 1956: 80, diputado Achaval). Si se relegaba la religión únicamente a una asignatura escolar, esto implicaría contradecir todo el resto de la enseñanza.

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

Por “integral”, el clericalismo entendía una educación que despertase y cultivase el sentimiento religioso, complementaria de la del hogar; un ambiente en que se desenvolverían todos los demás sentimientos. La enseñanza científica debía estar empapada de instrucción religiosa, especialmente en algunos temas como el origen del hombre, el origen y formación de la materia, la geología, la creación. No alcanzaba con enseñar religión en una materia. Una asignatura dada por un sacerdote o cura párroco fuera de las horas de escuela, cuando toda la enseñanza fuera dada “por un maestro sin religión”, sería contradictoria.

El maestro debía brindar enseñanza impregnada de religión en otras materias escolares, especialmente en su vínculo con la educación moral y cívica. Argumentaban que, si el maestro no tenía una religión, envolvería la enseñanza en “un ambiente frío y cadavérico” (Weinberg, 1956: 316), que enfermaría el alma del niño.

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

Este programa inicial fue planteado por los sectores más ortodoxos en numerosas ocasiones. Desde esta concepción es la religión *la que informa las ciencias, las letras, las artes*, y debe ser el principio ordenador de la enseñanza⁶².

El clericalismo sostenía esta idea. Rechazaban la ciencia moderna y cualquier pretensión de independizarla de una visión teológica, la religión debía ser el principio rector de la enseñanza considerada de conjunto, el que impregnara toda la enseñanza, todos los ámbitos del saber.

La ciencia, la investigación, algunos descubrimientos, eran denostados y desplazados de lo valioso a la hora de enseñar. La única verdad, era la verdad divina. Un ejemplo de esto lo constituyen las afirmaciones del Convencional Ángel Ávalos en la Convención Constituyente de 1923, afirmando que en las escuelas se enseñaban muchas “paparruchadas”:

62 Otro ejemplo, temporalmente posterior, lo encontramos a partir de 1943, cuando aún no se había puesto en vigencia el decreto que estableció nuevamente la obligatoriedad de la enseñanza religiosa en todas las escuelas del país, y los sectores defensores de la obligatoriedad de la enseñanza de la religión alegaban desde sus órganos de difusión contra la limitación que “la hora de la religión” significaba en relación a sus pretensiones: ¡Miseros minutos de una clase de Religión desautorizada por todo el resto de la enseñanza! Pues enseñanza religiosa no significa esa irritante y farsaica limosna [la hora de religión], en el caso de que realmente exista, sino impregnar de la verdad divina el conjunto total de la enseñanza, el espíritu de los docentes y de los programas y la acción de las autoridades que la dirigen. (Diario Los Principios, citado por Roitenburd, 2000: 210) Agregado mío.

el movimiento de la tierra sobre su eje y en torno del sol que son meras charlas para niños (...) tales movimientos no ocurren; son explicaciones para ignorantes (...) ni la tierra ni las estrellas giran en el espacio. Señor presidente: si estas charlas o paparruchadas científicas sobre movimientos de la tierra y demás astros, están en la escuela, en medio al cambio constante de los dogmas de la ciencia, destruidos hoy, levantados otros en su reemplazo, para ser análogamente destruidos, dejemos también en la escuela aquellas otras, para algunos, presuntas “paparruchadas” morales y religiosas, que responden a un eterno anhelo del alma (HCRC, Actas taquigráficas de los debates de la Convención Constituyente, Diputado Ángel Ávalos, 1923: 825) Agregado mío.

La verdad se asociaba a lo divino; el único conocimiento valedero era el que se vinculaba con Dios y este debía ser, en su programa, el principio rector de la enseñanza, en todos los ramos porque era lo único cierto, estable, a diferencia de la ciencia que cambiaba de modo permanente sus postulados.

CAPÍTULO 10: EL PROGRAMA PARA “LA HORA DE LA RELIGIÓN”

10.1. Introducción

La enseñanza de la religión en las escuelas primarias de la provincia estuvo consignada en los programas escolares y otros documentos de disposición de planes de estudios o mínimos de instrucción durante todo el período de estudio. Sin embargo, no siempre se pautaron con la misma claridad o se centralizaron con la misma fuerza prescriptiva los contenidos, tiempos y modalidades para su enseñanza. Esta variabilidad estuvo sujeta, principalmente, a las disposiciones que tomaba el Consejo Provincial de Educación con el que el clericalismo sostuvo vínculos diversos, dependiendo el período. Por Ley, sobre este organismo recaía la tarea de dictar los planes de enseñanza, y entre otras asignaturas, resolvía qué, cuándo y cómo, debía completarse el tiempo destinado a la enseñanza de la religión.

10.2. El Consejo Provincial de Educación: un órgano clave en la definición

El Consejo estaba compuesto por un Presidente y Vocales, además del Secretario. Las relaciones al interior mismo del Consejo, a tono con la movilidad de su composición, fueron muchas veces de tensión. No siempre sus miembros coincidieron en su orientación política y, como hemos visto, no solo se colocaron hombres de clara orientación clerical en gobiernos de este mismo signo sino que, en muchas ocasiones, las alianzas de gobierno tejidas por los liberales laicistas incluyeron el nombramiento de dirigentes clericales en puestos de la administración a fin de consolidar las coaliciones, acuerdos que se expresaban luego en disidencias internas en la toma de algunas decisiones.

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. No fue frecuente el tratamiento de temas vinculados a este tema en las sesiones, quizás predominando la hipótesis de mantener el statu quo y de la conservación, a

sabiendas de que cualquier modificación provocaría la ruptura de un frágil equilibrio. En contadas ocasiones a lo largo de las cinco décadas en estudio, las fuentes registran algunos funcionarios liberales que ofrecían oposición desde sus puestos a medidas con las que el clericalismo buscaba estabilizar en las prácticas dichas disposiciones dogmáticas. En otros casos, son funcionarios que responden a una orientación clerical los que resisten a medidas de corte liberal.

Si bien las disputas recorren todo el período de modo constante, la referencia al establecimiento de contenidos propios del espacio “la hora de la religión” en las escuelas no se registra hasta la primera década del siglo XX. Hasta entonces no tenemos constancia de que el Consejo de Educación haya tomado medidas tendientes a regular los contenidos de esta enseñanza.

Destacamos dos momentos clave: luego de la promulgación de la Ley 2023, en 1908/1909 y entre los años 1913 y 1915, ambos momentos en que el Consejo estuvo integrado por una mayoría de representantes de raigambre clerical.

El primero de los incidentes mencionados se presentó en los meses posteriores a la reforma de la Ley de Educación en 1908, estando el Consejo Provincial de Educación presidido por miembros de orientación pro-clerical. El texto de la Ley, que como analizamos en el apartado anterior había incluido como obligatoria la enseñanza de la religión católica, demandaba medidas para ponerla en vigencia y ordenar su dictado. Para dar lugar a su instrumentación el Consejo debatió en torno al programa para ser adoptado en *la hora de la religión*, el horario en que debía ser dictada y quién debía hacerlo, lo que ocasionó una serie de incidentes. Estos señalan un período de fuerte presión clerical para asentar en la normativa y en la vida de las escuelas el avance que había significado la Ley 2023 para sus intereses.

El registro en las fuentes de los hechos e incidentes es confuso y desordenado, lo que podría estar dando cuenta de mecanismos o acciones subrepticias para lograr el tratamiento y resolución de este programa. El tema se explicita cuando un conjunto de miembros del Consejo presentan una protesta. El 22 de junio de 1909 los vocales del Consejo elevaron una queja al Ministro, Félix Garzón

Maceda. 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. 7º de la Ley de Educación Común” (AHPC, 1909, Gob. 3, T. 19, Fls. 98 a 100).

Toledo Hidalgo ratificó que ese había sido su accionar, pero que lo había hecho en respuesta a que los 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, y que por eso dispuso levantar la sesión para garantizar que estuviesen presentes todos los miembros del Consejo⁶³ (AHPC, Gob. 3, 1909, Tomo 19, Folio 132). El incidente concluyó con la destitución de Toledo Hidalgo y la designación, unos días después, de un nuevo presidente para el Consejo, Juan Carlos Pitt.

Este no fue un hecho aislado. Ese año se sucedieron un conjunto de enfrentamientos al interior del Consejo, dando cuenta de una avanzada del sector clerical y de la resistencia del presidente del consejo y de algunos otros funcionarios.

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”. Se 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 status, al mismo nivel que las otras materias. Se fijaba también que “la enseñanza religiosa deberá ser dada exclusivamente por ministros del culto católico, ó en su defecto, por personas autorizadas por la autoridad eclesiástica, y á los alumnos cuyos padres no hubieran manifestado

⁶³ No fue posible encontrar en archivo el “Proyecto de programa y reglamentación de la enseñanza religiosa en las escuelas primarias de la provincia” que dio motivo al entredicho. Solo tuvimos acceso a las actas y notas emanadas de las tres sesiones en las que se debate el tema (AHPC, Gob. 3, 1909, T. 19, Fls. 122 y 123).

expresamente su voluntad en contrario”. Por último, exigía a los directores exponer ante las autoridades la forma en que hubieran cumplimentado las instrucciones (AHPC, Gob. 3, 1909, T. 19, Fl. 104).

Estas indicaciones fueron remitidas a las escuelas en un documento impreso. Esta diferencia es notoria, 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 sus disposiciones, favoreciendo una difusión amplia y extensiva.

En otra circular que forma parte del mismo corpus documental, fechada el 28 de abril, algo más de un mes después, 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 para las escuelas de 1º categoría, de una hora en las escuelas de 2º categoría y de media hora para las de 3º. Volvía a reclamar informes sobre cómo esto se aplicaba en las escuelas y la exigencia de remisión de la “copia de la autorización oficial con que la autoridad eclesiástica haya hecho reconocer á las personas que deban encargarse de la enseñanza referida” (AHPC, 1909, Gob. 3, Tomo 19, folio 105).

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 conocimientos 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)

(AHPC, 1909, Gob. 3, Tomo 19)

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 que se hubieran producido; o tal 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. No contamos con elementos para saberlo.

¿Qué autoridad eclesiástica las designaba? ¿Serían catequistas, clérigos? No tenemos respuesta para estas preguntas. Tampoco podemos saber si se les pagaba por esta tarea aunque no hay registros de disposición de fondos para pagar estos cargos por lo que podría inferirse que no eran rentados.

La implementación de estas disposiciones parece haber encontrado algunas resistencias e 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 algunos curas se habían extralimitado en sus atribuciones. Cita el caso de uno de ellos. Denunciaba que en reiterados casos 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” (AHPC, 1909, Gob. 3, Tomo 19).

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 limitaron a solicitar que se cumplan los pasos establecidos por la reglamentación. Ante esta actitud del Inspector denuncian 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 órdenes, según documentos que obran en esta Repartición” (AHPC, 1909, Gob. 3, Tomo 19). Si así fuera, este clérigo se amparaba en autoridades superiores, que como se verá, efectivamente validaban 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 V.S. 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.

Días después, luego del evento ya relatado vinculado al intento de votación de un programa para la enseñanza de la religión, un decreto dispone dejar cesantes a los vocales del Consejo de Educación. El decreto declaraba que las diferencias y conflictos dificultaban el normal funcionamiento del cuerpo, cosa que negaron los acusados. Tanto el Presidente del Consejo como los vocales cuestionaron la medida por infundada.

El evento muestra varios elementos de interés. Luego de la reforma legislativa, la disputa se trasladaba al Consejo de Educación para asentarse, 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 pro-laicista buscó 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 laicistas, 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. El caso del cura párroco, amenazante frente a las autoridades escolares, presentándose y amparándose en el 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. Ahondaremos en este tipo de situaciones en los capítulos en los que analizamos la religión en las prácticas escolares.

10.3. Nueva disposición: los maestros deberían enseñar religión

Nos detendremos ahora en el segundo momento destacado entre los años 1913 y 1914 años en los que se debatieron 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, a quien ya hemos referenciado en ocasión de la reforma legislativa de 1908 y la constituyente de 1923, defensor acérrimo y militante de la enseñanza de la religión católica en las escuelas, relató en una de sus

intervenciones en la Convención Constituyente que, en mayo de 1912⁶⁴, siendo Presidente del Consejo de Educación, un empleado de la secretaría le presentó una circular impresa, formulada por la ex Comisión interventora del Consejo, circular que se había comenzado a remitir a los maestros de los departamentos y a quienes se les prescribía la obligación de brindar la enseñanza de la 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...”

(HCRC, Actas taquigráficas de los debates de la Convención Constituyente, Diputado Ángel Ávalos, 1923: 879 a 881).

Según este relato, el Obispo había delegado en la Comisión Interventora la facultad de nombrar quien debía enseñar religión; la Comisión Interventora disponía que fueran los maestros. Ávalos, a cargo de la presidencia del Consejo, había rechazado esta posibilidad. No sería correcto afirmar que esta disposición del Consejo hubiese alejado de la función docente la enseñanza los dogmas de la religión católica en la práctica, pero puede inferirse que no necesariamente los sectores defensores de la enseñanza religiosa fueron partidarios de que fueran los docentes quienes 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? Ya hemos tenido

64 Según nuestros registros, el hecho mencionado no sucede en 1912 sino en 1913.

ocasión de analizar en los debates de la Ley 1420 que la posición del clericalismo no era homogénea en este punto.

De hecho, en la Escuela Normal Provincial Olmos quien estaba a cargo de dictar “religión” era un sacerdote; también en la Escuela Normal Alberdi; registramos también que un padre Jesuita dictaba esta materia en los primeros años en la Escuela Normal Provincial, antes de su nacionalización. Pero no tenemos referencia de que en las escuelas fiscales elementales ni graduadas los curas hubiesen asumido esta tarea. Según los datos disponibles, como analizaremos más adelante, a excepción de las escuelas normales provinciales, no contamos con referencias sobre la presencia de curas o personal específico que se encargara de esta tarea, por lo que cabe inferir que esta enseñanza estuvo a cargo de los maestros pero que no guardaba la regularidad ni exigibilidad que se pretendía.

Poco tiempo después, en 1914, siendo Adolfo Van Gelderen Presidente del Consejo de Educación, se dictó un programa 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, junto con algunas disposiciones de reglamentos y planes de estudio a los que hicimos referencia.

La reconstrucción y el acceso a este programa ha sido posible a partir de las actas de las sesiones de la Convención Constituyente de 1923 y, desde allí, algunas referencias que éstas ofrecían. Como ya hemos analizado extensamente, recuperaremos una nueva arista del debate que se desarrolló en esa instancia, el que tuvo como finalidad incluir o excluir del nuevo texto constitucional el atributo de la laicidad para la educación pública de la provincia.

10.3.1. Para asombro de los presentes

Cuando se inician las sesiones de la Convención Reformadora tendientes a tratar el despacho de la Comisión de Régimen Educacional, la mayoría de los

convencionales no conocía la existencia de un programa para el dictado de “*la hora de la religión*”, a pesar de que muchos de ellos manifestaron estar íntimamente vinculados a ámbitos educativos como parte de sus ocupaciones laborales, incluso a la formación docente.

El convencional socialista Edmundo Tolosa, en un pasaje de su argumentación, leyó en el recinto “el programa para la enseñanza de la religión en los grados inferiores”. Increpado sobre el origen de este documento, sostuvo que el propietario de un taller en el que se había impreso como folleto, le habría entregado una copia.

Reproducimos su texto completo para visualizar su contenido.

PROGRAMA PARA LA ENSEÑANZA DE LA RELIGIÓN EN LOS GRADOS INFERIORES – (1º A 3º) – SEGÚN EL CATECISMO DE S.S. PIO X:

PRIMER GRADO

Bolilla 1ª. – La señal de la cruz y varios modos de usarla, pág. 3.

Bolilla 2ª. – Dios – Su existencia – Inmensidad – Eternidad – Espiritualidad y su poder creativo y fin de la creación del hombre, pág. 3 y 4.

Bolilla 3ª – La Santísima Trinidad – Nombre e igualdad de las tres divinas personas, pág 4.

Bolilla 4ª – Misterio de la Encarnación – Fin de la Encarnación – Jesucristo, pág 4 y 5.

Bolilla 5ª – Salvación – Goces reservados en el cielo - ¿Quiénes los consiguen?, pág 5

Bolilla 6ª. - Infierno - Sus penas - ¿Quiénes las incurren?, pág. 5

Bolilla 7ª. - El credo - El Padrenuestro - Ave María - Gloria Patria - La Salve, pág. 6 y 9

Bolilla 8ª. - Mandamientos de Dios, de la Iglesia y los Sacramentos, pág. 7

Bolilla 9ª. - Actos de Fe, Esperanza, Caridad, Contricción y Atrición, pág. 8 y 9.

Bolilla 10ª. - Confesión General - El Ángelus - Salutación al ángel custodio y el Requiem eternam por las ánimas del Purgatorio, pág. 9 y 10.

Bolilla 11ª. - Definición y requisitos necesarios para la confesión - Cómo se hace el exámen de conciencia - Dolor y motivos de arrepentimiento, pág 47 y 48 - N° 1,2,3,6 y 7. Confesión de los pecados y cuáles deben manifestarse, pág. 50- N° 18 y 19. Penitencia y su cumplimiento, pág. 52 - N° 31 y 32.

Bolilla 12 - Pasión de Cristo Nuestro Señor, página 17 - N° 14, 15, 16 y 17. Resurrección, página 18. N° 18, 19 y 20. Ascensión, página 18 - N° 21, 22 y 23. Juicio Final, página 19 - N° 1, 2, 3, 4 y 5. Iglesia y su fundación, página 21 - N° 1, 2 y 3. La comunión de los Santos, página 21 - N° 6.

SEGUNDO GRADO

Bolilla 1º. - ¿Qué es ser cristiano? - ¿Cómo se hace uno cristiano? - La señal del cristiano y sus distintas formas - Razón de cada una de ellas.

Bolilla 2º. - La cruz y los principales misterios del cristianismo - Dios - Unidad y trinidad de Dios - Encarnación de Nuestro Señor.

Bolilla 3º. - La Santísima Trinidad - Nombre - Origen, divinidad y eternidad de las tres personas.

Bolilla 4º. - La Encarnación de Jesu Cristo - Fin - Necesidad de la Encarnación - Modo como se realizó - Nacimiento, pobreza y ocupación de Jesús Cristo.

Bolilla 5º. - Pasión y muerte de Nuestro Señor Jesu Cristo - Sepultura, descenso al Limbo - Resurrección - Demora de Jesús Cristo en la tierra después de resucitado - La ascensión de Jesu Cristo y venida del Espíritu Santo.

Bolilla 6º. - Segunda venida de Jesu Cristo a la tierra - Juicio particular y universal - Materia de estos juicios - Destino del alma ya juzgada.

Bolilla 7º. - Purgatorio - Su duración y alivio de aquellas penas - Infierno - Su certeza y eternidad - Cómo se merece el Cielo - Su eternidad y modo de conseguirlo.

Bolilla 8º. - La Iglesia Católica - Su Fundador - Fin de su fundación - Medios de salvación que ofrece - La comunión de los Santos - El perdón de los pecados.

Bolilla 9º. - Oración y sus clases - Necesidad de la oración - Confianza que debe acompañarla - Fundamento en que estriba esta confianza.

Bolilla 10. - Decálogo - Mandamientos divinos - Su promulgación - Posibilidad y deber de su observancia - Honor y adoración debida a Dios - Veneración a los Ángeles y Santos - A sus imágenes y reliquias.

Bolilla 11º. - Segundo, tercero y cuarto preceptos - ¿Qué se manda y qué se prohíbe en cada uno de estos mandamientos? - Obras permitidas y obras prohibidas en las fiestas - Deberes para con los padres - Obediencia y respeto a la autoridad.

Bolilla 12º. - Quinto, sexto y séptimo preceptos - ¿Qué prescribe y qué veda cada uno de estos preceptos? - Prohibición y penas contra el suicidio

Bolilla 13º. - Octavo, noveno y décimo preceptos - ¿Qué mandan y qué prohíben esos preceptos? Enumérense los preceptos de la Iglesia.

Bolilla 14º. - Sacramentos - Enumérense - Cómo nos santifican - Sacramentos más necesarios al hombre - Culpa de quien los recibe indignamente.

Bolilla 15º. - Bautismo - Definición - Efectos - Modos de administrarlo. Confirmación - Deber de recibirlo - Disposiciones.

Bolilla 16º. - Eucaristía - Presencia real de Jesu Cristo en ella - Fundamentos de esta fe. La Hostia y el cáliz antes y después de la consagración - Especies sacramentales y lo que encierra cada una de ellas. Fines - Disposiciones y efectos de la sagrada Eucaristía - Edad y caso en que obliga al precepto a comulgar - Ayuno requerido.

Bolilla 17 - Penitencia - Definición y requisitos necesarios para este sacramento - Modo de examinar los pecados, su número y circunstancia - Dolor y motivo de arrepentimiento. Mal que se hace pecando - Propósito - Confesión, satisfacción y tiempo en que deberá cumplirse.

Bolilla 18. - Los tres últimos sacramentos - Extremaunción - Sus efectos - Tiempo o condiciones para recibir este sacramento. Orden sacerdotal - Deberes del cristiano para con el sacerdote - Matrimonio - Disposición que requiere en el alma.

Bolilla 19. - Apéndice sobre días festivo, de ayuno y de abstinencia.

TERCER GRADO

Repaso de las 9 primeras bolillas de 2º grado y luego las siguientes:

Bolilla 10.- Oración - La más excelente de las oraciones vocales - Peticiones del Padre Nuestro - Bienes que pedimos en las tres primeras peticiones y males cuyo remedio incorporamos en las restantes - Objetos del rezo del Ave María - Utilidad de la intercepción de los Santos.

Bolilla 11. - El Santo Rosario - Misterios gozosos, dolorosos y gloriosos.

Bolilla 12. - Repaso de las bolillas 10, 11, 12 y 13 del programa de 2º grado.

Bolilla 13. - Preceptos de la Iglesia - Enumérense - Autoridad de la Iglesia para imponer preceptos - Primer precepto - Días Festivos

Bolilla 14. - Ayuno y abstinencia - A quienes obligan - Fin de este precepto - Días de ayuno y abstinencia.

Bolilla 15. - Tercero, cuarto y quinto precepto de la Iglesia.

Bolilla 16. - El pecado y sus especies - Original y actual - Moral y venial - Efectos del pecado mortal - Modo de recuperar la gracia perdida - Pecados de pensamiento, palabra, obra y omisión - Pecados capitales - Contra el Espíritu Santo - Las postrimerías y su eficacia para evitar el pecado

Bolilla 17. - Sacramentos - Significado de esta palabra - De quién reciben su poder santificante - Cuáles dan la primera y cuáles la segunda gracia - Sacramentos de vivos y sacramentos de muertos - Qué sacramentos imprimen carácter - Qué es el carácter sacramental - Requisitos para todo sacramento - En qué consisten la materia y la forma - Sacramentos más necesarios al hombre - Qué sacramentos pueden recibirse una sola vez - Pecado del que recibe indignamente un sacramento.

Bolilla 18. - Bautismo - Sus efectos - Ministro ordinario y Ministro extraordinario - Cómo se confiere en caso de necesidad - Deber del pronto bautismo de los recién nacidos - A qué se obliga y a qué renuncia quien se bautiza - Obras y pompas del demonio - Obligación de cumplir lo prometido en el bautismo.

Bolilla 19. - Confirmación - Definición y efectos de este sacramento - Dones del Espíritu Santo que en él se reciben - Obligación de recibir este sacramento - Disposiciones - Ministro - El Santo Crisma - Significación del Crisma, de su unción y de la ligera bofetada.

Bolilla 20. - Eucaristía - Definición - Presencia real de Jesu Cristo en la sagrada eucaristía - La hostia y el caliz antes y después de la consagración - Especie de pan y vino y qué se oculta en ellas - Factura de las especies - Fin y efectos de la sagrada eucaristía - Requisitos para recibirla - Explicación - Ayuno natural - Santo viático - Obligación de comulgar y modo - La comunión frecuente.

Bolilla 21. - La santa misa- La eucaristía - Sacrificio- Qué es la Santa Misa- En qué conviene y en qué discrepa del sacrificio del Calvario- Quién instituye este sacrificio- Con qué fines - Cómo se asiste a ella.

Bolilla 22. - Sacramento de la penitencia - Definición - Requisitos necesarios - Modo de examinarse - Número y circunstancia de los pecados - Dolor y sus clases - Razón de llamarse perfecto e imperfecto y suficiencia de este último - El dolor necesario acerca de los pecados mortales y acerca de los veniales - El propósito

Bolilla 23. - Acusación de los pecados - Sobre cuáles deben versar - Cómo acusarse si uno no recuerda el número - Quien se olvidó de algún pecado ¿se confesó válida o inválidamente? - Deber del que sabe que ha hecho una mala confesión - Absolución y satisfacción - ¿Cuándo debe cumplirse la penitencia - Modo práctico de confesarse.

Bolilla 24. - Los tres últimos sacramentos - Definición de la extremaunción, del sagrado orden y del matrimonio - Efectos del a extremaunción y cuándo deberá recibirse - Fin que debe proponerse quien abraza el estado eclesiástico - Deberes del cristiano para quien desea ordenarse - Cómo se

contrae el matrimonio - Estado de gracia requeridos para recibir cualquiera de estos sacramentos.

Bolilla 25. - Virtudes teologales - Definición de la fé, esperanza y caridad - Por dónde nos consta qué verdades han sido reveladas? - Infalibilidad del Papa - Misterios - Motivos de nuestra fé - Las verdades de fé y el Credo - Motivos de nuestra esperanza y de nuestra caridad para con Dios y con el prójimo - Amor a los enemigos - Pruebas de la caridad - Obras de misericordia corporales y espirituales” (H.C.R.C., 8 de mayo de 1923, p. 888 a 895).

Este programa de enseñanza religiosa estaba basado en el Catecismo “breve” de Pío X y el catecismo “mayor”.

Ángel Ávalos, la voz pro-clerical en el recinto, sostuvo que su pasaje por el Consejo de Educación le permitía afirmar que este programa no podía ser el programa vigente, pidiendo a la Convención que designase una Comisión Investigadora para que averigüe si se trataba de un “documento apócrifo”. Cuando Tolosa presentó el programa y leyó las primeras bolillas, Ángel Avalos acusó: “no es auténtico”; “el consejo de educación no puede ni pudo haber dictado ese programa!”. Y más adelante: “Afirmando y reafirmando 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”.

A partir de este incidente se dispuso la creación de una Comisión encargada de investigar si se trataba de un documento apócrifo. Esta comisión concluyó en un informe proporcionado por el Secretario de la Convención Constituyente, Torres Castaño (HCRC, Actas taquigráficas, Secretario Torres Castaño, 1923: 862), quien informó que el Consejo de Educación puso a disposición de Secretaría, las actas de las sesiones donde se trató el tema, ratificando su veracidad.

Se informaba lo siguiente:

- que el 13 de octubre de 1913 se había realizado 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. Dicho programa se habría aprobado por unanimidad.

- que 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.
- que el 9 de junio de 1915 se dispuso la distribución de los programas mandados a imprimir por la Dirección General de Escuelas y “se ordena enviarle 50 ejemplares al obispo don José A. Luque” (HCRC, Actas taquigráficas de las sesiones, lectura de informe por parte de la Secretaría, 1923: 889).

Este episodio, que relatamos con detalle por su trascendencia para nuestra investigación, tiene aún un añadido. Edmundo Tolosa, el mismo convencional que lo presentó a modo de “prueba”, informó que, a fin de establecer la autenticidad de los datos del programa, se había presentado personalmente en la Escuela Normal de Maestros Ambrosio Olmos para solicitar a su director el programa vigente para la enseñanza de la religión. El programa no habría estado disponible en la escuela. “El sacerdote que enseña la materia, llegó en el instante y en mi presencia prometió hacer una síntesis del programa que desarrolla. El director de la escuela me lo ha enviado” (HCRC, Actas taquigráficas, Convencional Tolosa, 1923: 899).

El diputado Tolosa leyó a la Convención el texto que le fue entregado por el sacerdote José María Liqueno a cargo de esta materia en la institución. En él, efectivamente, se verificaba que estaba basado en el mencionado programa, a pesar de que habían sido alterados el orden y secuencia de algunos puntos.

Año 1923, programa sintético de religión, escuela tal. Texto: “catecismo breve”. Aprobado y declarado oficial en la diócesis de Córdoba.

- 2º grado: nociones preliminares (no señala cuáles son esas nociones preliminares) - Partes principales de la doctrina cristiana - Cap. 1º a 5º de la parte 1º: Historia bíblica.
- 3er. grado: segunda parte del Catecismo - Cap. 1º al 6º - Tercera parte - Capítulo único - Historia Bíblica. (HCRC, Actas taquigráficas, Convencional Tolosa, 1923: 971).

El diputado socialista destacó que este programa, “elaborado por un sacerdote muy inteligente” estaba acomodado de un modo que impresiona mejor que “aquella monstruosidad”, refiriéndose al programa ya citado.

Sintetizando, entre los años 1913 y 1915, con Adolfo Van Gelderen y otros vocales de tendencia clerical entre sus miembros, el Consejo Provincial de Educación adoptó un programa para la enseñanza de la religión y dispuso, como veremos, el espacio horario reservado a tal fin, dando lugar a la vigencia del plan de estudios presentado por el obispado local. Este plan de estudios se basaba en el catecismo propuesto directamente por el Papa y validado por el Obispo. De este modo, el Estado delegaba en la autoridad eclesiástica del más alto nivel la capacidad de decidir los contenidos de uno de los puntos del *mínimum* de instrucción establecido por la Ley.

Síntesis: La religión católica como contenido escolar

A lo largo del capítulo hemos analizado el proceso por el cual la escuela moderna imprime su lógica a la enseñanza religiosa. Dada su presencia en los programas y planes de estudio, incluida en el *mínimo* de instrucción, fue reconfigurándose su lugar en el conjunto del currículum escolar.

En la hipótesis que formulamos en la apertura de este capítulo, los dogmas religiosos, que ya tenían una larga tradición de “traducciones pedagógicas”, llevadas adelante no solo en los ámbitos escolares sino en diversos espacios evangelizadores, como la catequesis y las misiones jesuíticas, entre otros, fueron sometidos en el período a un nuevo proceso de recontextualización ante la exigencia de ser traducidos en tanto disciplina escolar.

Legalizado por las leyes o validados ante la inexistencia de prohibición, se incluyó la religión entre los contenidos mínimos desde los inicios del sistema educativo en programas, planes de estudio y otras disposiciones sobre el *mínimo* de enseñanza. En las primeras décadas, parece haber estado asociado a un

carácter más residual, vinculado a los dogmas o a prácticas y liturgias. Los docentes, fueron los encargados de dictar esta materia, como las demás.

Pero con el inicio del nuevo siglo, la pedagogización del dogma se presentó como una cuestión central, intentando poner a tono las antiguas tradiciones educativas de los párrocos con algunas de las exigencias de la pedagogía moderna. Los clásicos catecismos de preguntas y respuestas, la memorización de oraciones o los rezos, reclamaba algunas innovaciones pedagógicas, tanto metodológicas como en el contenido.

Uno de los aspectos que destacamos es el avance institucionalizador que fijó unidades de tiempo para ser asignadas a lo que se llamó, de modo genérico, “la hora” de la religión. Según los programas, disposiciones y planes de estudio, se debía enseñar religión los días sábados. La duración variaba, en el tiempo, pero también en el tipo de escuela y en los grados.

Los sábados se enseñaría religión, junto con algunas materias artísticas y físicas. En dos horas debían brindarse todos esos ramos. ¿Cómo se realizaría efectivamente esa distribución del tiempo? ¿Participarían los curas párrocos de esta instancia o estaría a cargo de los docentes? No tenemos indicios para responder de modo concluyente estos interrogantes. Sí podemos visualizar la separación propuesta entre las materias ordinarias de la enseñanza, cuyos espacios de sostenían de lunes a viernes, y la disposición de los sábados para otros ramos artísticos, físicos, además de los cuales encontramos la religión. En los siguientes años esta reglamentación, referente a la enseñanza de la religión, se precisará.

En relación con el contenido, las instrucciones de Inspectores, Visitadores y otras autoridades escolares, tendieron en las dos últimas décadas del siglo XX a llevar los contenidos hacia la enseñanza moral vinculada a la religiosa, en detrimento de la enseñanza de la doctrina y el dogma. Pusieron el énfasis en el valor del ejemplo, en el rol moralizador de algunos de los fundamentos religiosos y de transmitir a las jóvenes generaciones guías prácticas para la vida en sociedad, buscando desplazar, el menos en parte, la memorización y los rezos. En cambio,

las dos primeras décadas del siglo XX, el giro se produce en dirección a reforzar la presencia de los dogmas, a institucionalizar un programa de tipo catequético, a reforzar la injerencia de las autoridades eclesiásticas en la definición de contenidos y en la designación de los docentes que deberían impartirlos.

Otra cuestión que hemos analizado se relaciona con la disputa en torno al uso de las unidades de tiempo disponibles (Bernstein, 1997). ¿Cuánto debía durar *la hora de la religión*? En la reglamentación, su carga horaria recién se fijaría en la década de 1910. La hora de la religión fue de una hora, dos horas, media hora. En el total del tiempo, una carga horaria reducida si se la compara con las pretensiones del clericalismo. Otro aspecto que denota su status es que se dictaba los sábados, junto a otras “materias” especiales, como las actividades físicas y artísticas. En un sentido, esto la colocaba en un status menor que otras materias. También, analizamos que la obligatoriedad fue sufriendo algunas disposiciones que la relativizaron o reafirmaron con la posibilidad de que los padres pudieran retirar a sus hijos de estas clases. La enseñanza de la religión católica (al menos desde 1908) sería brindada, según la Ley de Educación *a todos los niños en edad escolar, excepto a aquellos cuyos padres hubiesen manifestado voluntad en contrario*. Si bien, como hemos ya afirmado, esto la colocó en un rango de obligatoriedad, establecía la excepción, lo que la diferencia y limita con relación a otros contenidos escolares⁶⁵.

La existencia de *la hora de la religión*, pese a significar una conquista importante de los sectores clericales y antilaicistas, no era su programa. El clericalismo buscaba que la religión se constituyera en organizadora del conjunto de la enseñanza y no quedase limitada a un espacio específico, guardando una relación estrecha con el resto del programa escolar.

Pese a eso, la inclusión de la religión en el mínimo de la enseñanza, la asignación de un programa completo y detallado para orientar su correlato en la práctica escolar, fuertemente regulado desde las más altas esferas eclesiásticas, con implicancias directas en las escuelas públicas cordobesas, muestran que este fue

⁶⁵ En la práctica, según se desprende de numerosas intervenciones de convencionales contrarios a la misma, su carácter opcional es muy débil. Analizaremos esto más adelante cuando nos concentremos en las prácticas.

un pilar clave de la institucionalización y el avance del clericalismo en el ámbito escolar, indica su fuerte injerencia en los asuntos educativos, su accionar para asentarlos desde los órganos de gobierno escolar, y el modo en que esto se expresaba en el currículum y, particularmente, en la enseñanza de la religión.

Como analizamos sectores clericales que ejercían en puestos de dirección en el Estado provincial fueron quienes definieron los contenidos a enseñar, asumiendo en algún caso como propio el Catecismo de Astete o el programa fijado por Pío X. La demarcación de lo legítimo, su inclusión o exclusión de los programas de estudio y su significación como contenido escolar válido, tensaron los escenarios políticos de definición en un proceso socio-histórico específico como el que se da en Córdoba y que hemos sistematizado brevemente en anteriores capítulos.

En los textos curriculares, la religión fluctúa en su vínculo con otras materias. En ocasiones, los contenidos de Religión y Doctrina se entraman con los de Moral o Historia. En otras, la separación se acentúa. Los programas de la escuela pública se tensaban entre la ciencia moderna entendida en términos positivistas, el espiritualismo, y el dogmatismo religioso. En las próximas páginas, retomaremos algunas disposiciones normativas, pero entramándolas con el modo en que toman vida en las prácticas escolares cotidianas de las escuelas, en el ámbito escolar concreto, en el modo en que los sujetos recibían, adoptaban, recreaban o resistían estas disposiciones.

PARTE V. LA RELIGIÓN EN LAS PRÁCTICAS ESCOLARES

CAPÍTULO 11: INTRODUCCIÓN. DIMENSIONES PARA ANALIZAR LAS PRÁCTICAS ESCOLARES

11.1. Introducción

Para estudiar las prácticas escolares, dada la complejidad en nuestro estudio histórico, hemos seleccionado un conjunto de dimensiones que nos permitieran, con fines analíticos, acercarnos a estas prácticas complejas, situadas y cambiantes.

En primer lugar, nos ocuparemos de las estrategias de resistencia del clericalismo al proceso de expansión del sistema educativo nacional, asociado a medidas laicistas, en el cual la fundación de escuelas fiscales fue un aspecto fundamental. Mientras el Estado avanzaba en ordenar los tiempos y los espacios escolares, dando pasos sostenidos en la centralización del sistema e imponiendo su principalidad en la definición de los planes de estudio y su poder fiscalizador, el clericalismo emprende un proceso de boicot y resistencia institucional de envergadura. La fundación de escuelas fiscales en todo el territorio provincial, a las que el clericalismo adjetivaba como *ateas*, fue duramente combatida. Resistieron a la centralización de los planes de estudio y se negaron a que el Estado se inmiscuyera en la educación particular, en la cual la Iglesia Católica era un actor fundamental. El principio de libertad de enseñanza fue una bandera destacada, mientras reclamaban subvenciones para sus establecimientos.

La segunda dimensión que destacamos remite al vínculo entre el clericalismo y los órganos de gobierno de las escuelas. La estrategia refiere al accionar de un poderoso laicado que sostenía en estos organismos los dogmas del catolicismo y las políticas del clericalismo. Ser “católico” era una identidad que se traducía, en el caso del clericalismo, en un modo de actuar en todos los espacios de intervención en que se encontraran. Un ámbito central de actuación fue el Consejo Provincial de Educación, órgano del gobierno escolar en el que el clericalismo buscó colocar hombres adeptos, desde donde imponer sus principios dogmáticos y traducirlos en políticas educativas. También en otros cargos del gobierno y administración escolar podemos verificar prácticas que responden a este ideario, como es el caso de algunos Visitadores o miembros de Comisiones Vecinales.

En tercer lugar, analizamos la relación entre el clericalismo y los docentes. El trabajo de enseñar se secularizaba, convirtiéndose en trabajadores asalariados del Estado y requiriéndose una formación especial y algunas pautas para el ejercicio del magisterio. Su titulación, los saberes requeridos, la moral, la religión, el sexo del docente, aspectos gremiales, fueron también un terreno donde el clericalismo intentó imponer sus posiciones y su impronta. Particularmente, indagamos las posiciones y el accionar clerical en la formación docente, y su relación con las escuelas normales.

Una cuarta dimensión remite a la intervención clerical en la experiencia de ser alumno o alumna en las escuelas fiscales de la provincia. Analizamos las disputas que se dan en torno a la infancia, al modo en que se constituía la experiencia escolar y las posiciones respecto a la función moralizadora y disciplinadora de la infancia que comenzaba a asumir la escuela.

En quinto lugar, ingresamos a la influencia de la religión en las prácticas de enseñanza. Indagamos este aspecto en una multiplicidad de expresiones: las ideas pedagógicas que sostenían discursos y políticas, los métodos para enseñar y la influencia residual de las prácticas catequéticas, los libros de texto y los libros para enseñar religión, las prácticas que se sostenían en las aulas para enseñar en *la hora de la religión* y su vínculo con las prácticas de enseñanza. Indagamos también en la relación entre la religión y los rituales y símbolos patrios que comienzan a instalarse en el espacio escolar y en las diferentes celebraciones. Por último, nos referimos a la dimensión evaluativa de la enseñanza de la religión.

11.2. La resistencia del clericalismo al proceso de expansión del Sistema Educativo Nacional

El proceso que analizamos en este capítulo retoma las tensiones entre el clericalismo local y el Estado en el momento institucionalizador: la fundación de escuelas, la regulación, control y fiscalización de las escuelas particulares

(especialmente su programa y subsidios), la fijación del espacio y control del tiempo, la centralización de los programas y todo un conjunto de rituales y acciones incluidas en las prácticas escolares. Como venimos sosteniendo, el desplazamiento de la Iglesia Católica como principal educadora de la infancia abrió una disputa no solo en el terreno de las ideas y de la inclusión o no de la enseñanza de la religión en los programas escolares, sino en las escuelas, en las aulas y en todo un conjunto de instituciones y prácticas. Se disputaban también los fondos públicos destinados a educación.

Las escuelas fueron instituciones claves de este entramado institucional del Estado, de su proceso de consolidación, de su presencia territorial, en su aporte a la formación para un nuevo mercado de trabajo, así como en lo referente a su rol político en la formación de una nación.

Este proceso de creación de escuelas, que extendía a su vez la presencia estatal en el territorio, constituyó una de las aristas de las disputas entre el Estado y la Iglesia Católica. El clericalismo rechazó la centralidad del Estado en el proceso de desarrollo del sistema educativo, o al menos, cuestionó cuál debía ser su función y hasta dónde llegaban sus atribuciones. Negó que tuviera la facultad de determinar el currículum, seleccionar el personal y regular el sistema de conjunto. Su rol debía limitarse a favorecer y sostener económicamente la iniciativa privada, acaparada en ese momento por la Iglesia Católica y algunas comunidades extranjeras que pudieron, en cierta medida, competir con él.

En las primeras décadas, la Iglesia intentó mantener y ampliar su participación y sus márgenes de independencia en este proceso. El debate entre subsidiariedad o principalidad del Estado en las políticas educativas fue uno de los ejes nodales de la disputa entre clericales y el Estado liberal (Paviglianiti, 1991; Correa y Giovine, 2010). Esta tensión no se resolvió nunca de modo completo, reabriéndose las disputas una y otra vez. ¿Cuál debía ser el rol del Estado? ¿Debía asumir un papel principal, posicionándose como prestador de servicios educativos y de acciones directas e indirectas de apoyo técnico y financiero? ¿O su papel debía ser subsidiario, promoviendo el derecho de los padres, la

Iglesia y los particulares, solo interviniendo donde esta actividad privada no alcanzase? Este debate era ideológico, pero también remitía a la disputa por el manejo de los recursos y por la centralidad en las principales decisiones de política educativa.

La postura de la Iglesia Católica argentina fue subsidiarista. El Estado debía promover la actividad privada, respetar “el derecho primigenio de los padres y de la Iglesia”, favorecer con subsidios pecuniarios su actividad educativa y garantizar la libertad de enseñanza, es decir, la libertad a desarrollar sus propios programas. El Estado se impuso en la contienda, reservándose el derecho a la educación por sobre el derecho natural que se arrogaba la Iglesia para sí y para la familia. Sin embargo, el principio de subsidiariedad del Estado relativizó el antagonismo ofreciendo un punto de consenso: el Estado favorecía y ayudaba la iniciativa de la Iglesia Católica —incluyendo el subsidio pecuniario— pero se reservaba para sí la administración del sistema y el establecimiento de los planes de estudio.

Las escuelas fiscales, como se las denominaba, se establecían en el territorio provincial, haciendo presente al Estado. Éste centralizaba de modo creciente su administración, los planes de estudio, la disposición en cuanto al personal docente. La Iglesia Católica veía amenazante este avance institucional que comenzaba a desplazarla de su lugar hegemónico en la formación de la infancia. En el proceso de secularización que se desarrolló paralelamente a la construcción del Estado, la escuela sustituyó al templo como institución inculcadora sobre la niñez.

El proceso que analizamos en este capítulo retoma las tensiones entre el clericalismo local y el Estado en este momento institucionalizador: la fundación de escuelas, la regulación de las escuelas particulares (especialmente su programa y subsidios), la fijación del espacio y control del tiempo, la centralización de los programas y todo un conjunto de rituales y acciones incluidas en las prácticas escolares. El desplazamiento de la Iglesia Católica como principal educadora de la infancia abrió una disputa no solo en el terreno de las

ideas y de la inclusión o no de la enseñanza de la religión en los programas escolares, sino en las aulas y en todo un conjunto de instituciones y prácticas. Se disputaban también los fondos públicos destinados a educación.

La creación de escuelas fiscales, que se irán extendiendo en todo el territorio provincial, disputando con las particulares, parroquiales y de las congregaciones, es un capítulo particularmente importante de este proceso. El NCC se enfrentó, combatió y boicoteó a las escuelas fiscales, así como a las nacionales y normales, de modos muy diversos, análisis en el que nos centraremos en las próximas páginas. Luchó, a su vez, por ampliar su participación en la oferta educativa, disputando lo que consideraba su derecho natural (como extensión del derecho supremo sobre la infancia que confería a los padres): el Estado debía apoyar la iniciativa particular (religiosa), otorgando subsidios y favoreciendo su desarrollo; a su vez debía brindar la libertad de fijar sus propios planes de estudio.

11.3. Hacer escuelas, hacer Estado⁶⁶

Ir a la escuela era, hacia 1870, una experiencia reservada para un sector muy minoritario de la población local. El Censo Nacional de 1869 determinó que, para una población total de 1.743.362 habitantes en el territorio argentino, 729.287 eran niños de hasta 14 años, es decir, en edad escolar. De ellos, solo un 20 % asistía a la escuela. Córdoba se encontraba muy por debajo de esta media: en la provincia, de 62.221 niños en edad escolar, solo 5182, el 8,3% de los niños edad escolar, recibían educación formal en la escuela. Esta realidad comenzaría a cambiar para las próximas generaciones⁶⁷.

En 1870 se dictó una ley por la cual el Ejecutivo nacional dispuso fondos para creación de escuelas en distintas provincias y estímulos de subsidios para las

⁶⁶ Este título parafrasea el título del libro *Hacer escuela, hacer Estado*. La educación posrevolucionaria vista desde Tlaxcala, de Elsie Rockwell (2008).

⁶⁷ El porcentaje de niños escolarizados que alcanzaba en 1869 un 20% creció al 31% en 1895 y al 48% en 1914. El crecimiento de la escolarización comenzó a traer aparejado otro desafío para las políticas educativas, en cuanto la tasa de desgranamiento de las escuelas dependientes del Consejo Nacional de Educación para la cohorte 1893/1898 ascendía al 97% (Tedesco, 1986).

provincias que acreditasen tener en las escuelas un número igual a la décima parte de la población. 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. Sin embargo, será un proceso largo y complejo. El entramado institucional incluirá la acción del Estado provincial, pero también la de los municipios y el Estado nacional, así como de particulares entre los cuales encontramos corporaciones e instituciones religiosas. En este proceso, el Estado irá logrando un lugar central, revirtiendo la relación minoritaria frente a las particulares⁶⁸.

El panorama estadístico permite visualizar la extensión y cobertura de las escuelas fiscales y particulares. Comparativamente, hacia principios de la década de 1870, el porcentaje de las escuelas particulares en relación a las públicas en el país era muy variable. Buenos Aires, por ejemplo, contaba con la mitad de escuelas públicas mientras que en otras provincias las escuelas particulares ocupaban un número bastante menor⁶⁹. Córdoba, con un 47% de escuelas particulares, se ubicaba muy cerca de la media. Las escuelas particulares, como veremos, estuvieron en muchas ocasiones en manos de las congregaciones asentadas en la provincia, la mayoría de las cuales realizaban tareas educativas destinadas principalmente a los niños y niñas pobres de las ciudades, pero también a sectores de la oligarquía local.

68 Para 1881, Pagliari, Visitador de Escuelas, informaba que existía una única escuela puramente fiscal en la ciudad Capital, la Escuela Graduada de Maestras. Todas las demás eran particulares subvencionadas, incluidas las confesionales. (AHPC, Gob.3, 1881, T. 4 Fl. 134) Si se considera la totalidad de las escuelas de la provincia, esta relación se revierte. Enrek (1981) sostiene que el Estado provincial adoptó este esquema como política: delegar en escuelas particulares la educación en la ciudad capital y encargarse del interior. En 1889 la relación era la siguiente: Provinciales 14,5% - 6 instituciones; Municipales 25,52% - 16 instituciones; Nacionales (Aplicación) 7,98% - 2 instituciones; Particulares 52,18% - 29 instituciones. Datos del Censo Provincial Infantil de 1889, de la Ciudad de Córdoba. (Jara y Monterissi, 1981: 20)

69 Tal es el caso de Corrientes, Tucumán, San Juan, La Rioja, Jujuy.

Una parte de la población comenzó a demandar al Estado la instalación de escuelas donde no se contaba con educación pública, particularmente en el interior. En consonancia con esto, de modo reiterado y sostenido, al menos en la década de 1880 -mengando levemente a partir de entonces, pero sin desaparecer en todo el período- se elevaban al Ministerio nuevos requerimientos de diferentes sujetos, grupos o instituciones que manifestaban la necesidad de que el Estado dispusiera instalar escuelas en distintos puntos de la provincia o solicitando apoyo estatal para iniciativas particulares o comunitarias.

Algunas notas llevaban las firmas de los vecinos⁷⁰. Muchas veces las firmas eran transcriptas por un individuo que oficiaba de escribiente, dejando constancia que actuaba en representación de estos, “por no saber firmar”. Una generación de padres y madres analfabetos tomaba a su cargo la tarea de reclamar la apertura de escuelas para sus hijos e hijas y peticionaba en consecuencia.

Estas notas se acompañaban en general de fundamentaciones tendientes a persuadir a las autoridades provinciales respecto de la imperiosa necesidad de dar curso a la iniciativa. En su contenido solían enfatizar haber dado cumplimiento a los requisitos fijados por la normativa vigente. El Reglamento de las Escuelas Fiskales de la Provincia de Córdoba de 1883 establecía que se instalaría una escuela cuando existieran al menos 80 niños en edad de educarse, en un radio de una legua. Se requería también que se contase con vías de comunicación fluidas con la inspección y que hubiera personas competentes para integrar la Comisión Escolar, normas que en general se aplicaban con intransigencia, salvo excepciones. A partir de la Ley de Instrucción Obligatoria de 1884, las demandas de establecimiento de escuelas citaban esta norma ya que la ausencia institucional impediría su cumplimiento (AHPC, Gob. 2, 1885, T. 5, Fl.38 y otros).

70 Prioritariamente varones y muy excepcionalmente mujeres.

11.4. La creación de escuelas fiscales y la expansión del territorio

Un aspecto del proceso de creación de escuelas en el territorio provincial se vincula con la expansión de la presencia del Estado en el territorio, asociado al desplazamiento de la frontera sur que por aquellos años constituía una de las principales preocupaciones de la oligarquía.

La creación de escuelas –junto con las parroquias– eran un modo de sentar mojones de presencia estatal en el vasto territorio que se iba a anexando, especialmente en la frontera sur de la provincia.

Saladillo, ubicada hacia el sureste provincial, era hacia 1880 un pueblo de unos 500 habitantes. Había sido “fortín en la Campaña contra el indio”. Carecía por completo de instrucción pública. Julián Paz, comisionado de la localidad de Bell Ville, solicita al gobierno provincial una escuela. En la misma ocasión reclamaba la delineación de la Villa, la distribución de tierras a los pobladores para el establecimiento de chacras y la construcción de una capilla.

A sabiendas de que el Ministerio requería un mínimo de niños en edad escolar para abrir una escuela en la campaña, se anticipó afirmando:

que tan acreedores son los vecinos de saladillo, que desde épocas tan lejanas y desde su misma fundación ha venido siendo el centinela avanzado sobre los Salvajes del decierto, y que la lucha diaria -puede decirse así- con ellos, le cuesta la vida de sus pobladores, la fortuna de sus vecinos su progreso y su tranquilidad. Doloroso es que este pueblo martir en la lucha desesperada con los Salvajes y en defenza de intereses positivos de la Provincia, hoy que la garantía de la Frontera es un hecho (...) no cuente siquiera con una escuela que difunda la primaria instrucción á los hijos de los que tubieron espuestos siempre sus vidas, con una constancia y valor á toda prueba (AHPC, Gob. 2, 1880, T. 4, Fl.25).

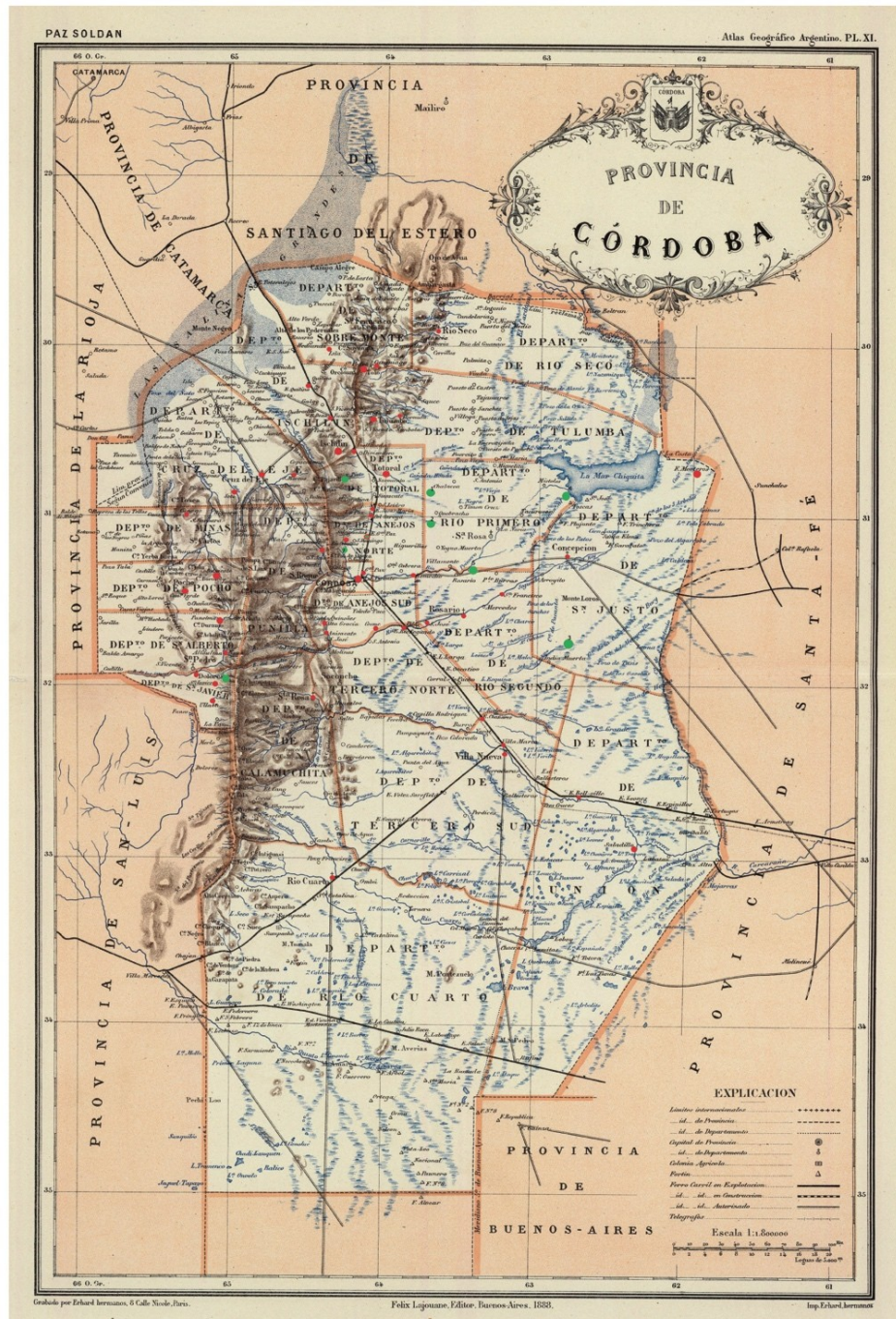
El gobierno se hizo eco de la solicitud y ordenó reestablecer la escuela cerrada en el año 1877 “regentada por el preceptor D. Guillermo Cook, la que cesó pocos meses después porque siendo aquella población constantemente invadida por los indios todos los vecinos emigraron” (AHPC, Gob. 3, 1880, T. 4, Fls.26 y 27).

Hacia 1880 el territorio provincial estaba aún adquiriendo la que será su fisonomía actual. La llamada “frontera con el indio” seguía extendiéndose hacia el sur y el este⁷¹ y Córdoba disputaba con otras provincias y con el gobierno nacional su derecho por el control de los territorios que se iban anexando como corolario de la llamada Campaña del Desierto.

La configuración territorial, los cambios económicos favorecidos por la apropiación de tierras antes infértiles desde la óptica capitalista, con miras al mercado mundial, el arribo de un importante número de inmigrantes que se destacaron como colonos agrícolas, fueron variando los rasgos coloniales de la provincia y, también, su fisonomía social. Estas transformaciones se produjeron a la par de una expansión y laicización de las instituciones estatales, tal como hemos sistematizado en el segundo apartado de este trabajo.

⁷¹ Al respecto sintetiza Javier Moyano “Tras la “campaña del desierto” se incorporaron a la provincia amplios territorios que se integraron al espacio pampeano, el cual también incluyó áreas cordobesas anteriormente ocupadas, pero hasta entonces escasamente pobladas. Poco después tuvo lugar la apropiación privada de las nuevas tierras, en las cuales se desarrolló la actividad ganadera mediante la formación de estancias, y la agricultura a través de colonias” (2016: 31).

Escuelas fiscales elementales, infantiles y superiores nombradas a lo largo de este trabajo.



Mapa de elaboración propia en base a distintas fuentes.

Diseño: Julieta Moreno

Aclaración: Se han señalado las localidades por no contar con información sobre su ubicación exacta.

Las escuelas señaladas son asignadas a las localidades con puntos rojos. Los puntos verdes corresponden a localidades no señaladas en el mapa.

Referencias:

Nº	Institución
1	Cometierra
2	La esquina
3	Pozo de Molle
4	Saladas
5	Santiago de Temple
6	Las Rosas
7	Unquillo

11.5. Abrir paso a las deficientes escuelas fiscales

Así como sectores de la población peticionaban por la apertura de escuelas en sus localidades, para garantizar la asistencia obligatoria a las escuelas el Estado sostuvo políticas de imposición, sin llegar a la compulsión o a sanciones. La obligatoriedad compelió a las familias a separar a la infancia de otros espacios de socialización y, particularmente, de su participación en la economía familiar. Como analizaremos, la Iglesia Católica, desde sus órganos de prensa, y particularmente en la figura de los curas párrocos, más cercanos a la población, se apoyó en estas resistencias para boicotear la instalación de escuelas fiscales, a las que calificaba de ateas.

El Visitador de Escuelas, Bartolomé Pagliari, en el año 1881 manifestaba ante el Ministro su preocupación porque se educaban solo el 22% de los niños y niñas en edad escolar (AHPC, Gob. 3, 1881, T. 4, Fl. 134).

Tenía un diagnóstico, lo fundamentaba con un discurso y elaboraba una justificación para que el Estado asumiera esta tarea con mayor firmeza:

Que se eduque un número tan corto de niños depende en gran parte porque los padres no comprenden todavía la importancia de la instrucción en sus hijos (...) y en parte procede del descuido de los maestros que muy facilmente conceden licencias, muchas veces quizá para tener menos trabajo, ó porque consideran la enseñanza como un simple medio de subsistencia y no como una misión importantísima sagrada (AHPC, Gob. 3, 1881, T. 4, Fl. 134).

El Inspector inculpaba a los padres en términos similares:

Siempre la misma cosa. El padre sirviendo a los intereses de la ignorancia, ya en una forma, ya en otra. Ora rechazando con franqueza la Escuela, ora interrumpiendo la asistencia regular en virtud del poder que ha puesto en sus manos nuestra imprevidencia, y que consiente, aun, nuestra decidia; facultad que le permite decir a su hijo, quédate hoy en casa; apacenta el ganado; abre el surco; recoge la mies; y todo para proporcionarse las delicias de la siesta ó disipar el tiempo que arrebató á la enseñanza en estériles conversaciones al rededor del fogon, haciendo circular el mate entre su numeroso auditorio (Presentación dirigida al Ministro por parte de Francisco Yofre introduciendo el informe del Visitador Pagliari, AHPC, Gob. 3, 1881, T. 4, Fl. 124).

El discurso oficial inculpaba al pueblo por el abandono total en cuanto a educación; afirmaba que los padres de familia menospreciaban la escuela. En las construcciones discursivas de estos funcionarios, padres y pueblo ignorantes serían una causa de primer orden para explicar los problemas de matrícula y asistencia.

Los padres no son los únicos acusados de conspirar contra la labor educadora del Estado. También las críticas son muy duras contra los preceptores y maestros:

Muchos maestros, esa es la verdad, tienen la idea que poco importa enseñar sesenta alumnos o solamente veinte, saben que mandando a la Inspección G. los cuadros mensuales con tal o cual asistencia ficticia se les ha de abonar el sueldo,

¿qué importa dar o no clases todos los días y horas debidas? (AHPC, Gob.2, 1890, T. 7, Fl. 208).

Docentes despreocupados, sin convicción ni vocación; padres negligentes que descansan mientras privan a sus hijos de la educación, comunidades “cómodas” que quieren todo servido por parte del Estado, tal es el diagnóstico que esgrimen los funcionarios. El contenido de estos informes se vincula a la intención de presionar para la promulgación de una norma que dictaminase la obligatoriedad, y a ella abonaban discursivamente.

La norma se consolida en 1884: la mencionada Ley de Instrucción Obligatoria de la provincia. A partir de entonces, la presión buscará presionar para que el Estado adopte medidas para garantizar su aplicación. Con la Ley de Instrucción Obligatoria, los maestros e inspectores comenzaron a ampararse en ella para solicitar colaboración de otros poderes del Estado a fin de garantizar su cumplimiento. También se explicitan acciones para dar conocimiento a la población de dicha normativa (AHPC, Gob.2, 1885, T.4, Fl. 212) .

No encontramos evidencias de la aplicación de las multas que fijaba la Ley, aunque sí la amenaza o el pedido de intervención, junto con la presión administrativa para que los maestros y directores remitiesen a la Dirección General o al Consejo de Educación los partes de matrícula y la asistencia media. Estas formas de control⁷² ponían en juego e implicaban más que el éxito o el fracaso de una política de gobierno. Del número de alumnos dependieron también la continuidad de las escuelas, el trabajo del docente e incluso su salario, por un largo período⁷³.

72 El control y la creciente centralización del sistema se evidenciaba también en el aumento de requerimientos administrativos a los directores de las escuelas. En 1880 la Inspección General emitió una circular estableciendo duras sanciones para los preceptores de escuelas fiscales y subvencionadas que no presentaren en tiempo y forma los datos estadísticos que se solicitaban: mensuales, semestrales y de exámenes. Esta circular tiene la particularidad de ser un documento impreso que destaca entre una totalidad de notas e informes manuscritos, pudiendo indicar un énfasis claro en este punto (AHPC, Gob.3, 1880, T.4, Fl. 55).

73 En el año 1877 (22 de mayo) se emitió un decreto en el que se disponía que “todas las maestras de escuela que justifiquen tener más de cuarenta alumnos gozarán el sueldo de cuarenta fuertes”. Múltiples pedidos de informes, notas, denuncias de datos falsos, refieren a este decreto. Informar uno u otro número de matrícula y asistencia significaba recibir una remuneración más alta o directamente, el cierre de la escuela. Entonces, estos temas

Las escuelas fiscales se extendieron a numerosas localidades del interior provincial, se estableció la obligatoriedad de la enseñanza, buscando sostener la asistencia. Mientras tanto, el discurso clerical, a la par que buscaba su lugar en el naciente sistema educativo, batallaba contra las que consideraba escuelas “ateas” y propiciaba la fundación y el sostenimiento de sus propios establecimientos, gestionados por congregaciones o parroquias o por particulares adeptos a su ideario educacional.

11.6. La religión en el tiempo y el espacio escolar

Como parte de este proceso institucionalizador, se dan pasos en la centralización y homogeneización de la organización y uso del tiempo escolar. Por un lado, un conjunto de disposiciones de la administración escolar buscaron regularizar el horario de ingreso y egreso de los alumnos, los períodos para realizar las matriculaciones⁷⁴, el modo en que se debía distribuir el tiempo en una jornada, la duración del año escolar, el calendario de exámenes, algunas celebraciones, el tiempo para el estudio y el tiempo para el descanso, la duración de los ejercicios, la distribución de materias, entre otros aspectos.

condicionaron los informes y fueron fuente de disonancias entre los maestros, los miembros de las Comisiones Vecinales y las Inspecciones.

Un ejemplo lo encontramos en una nota presentada a la Inspección General de Escuelas en diciembre de 1880 en la que se denuncia que el preceptor José Olmos habría informado una matrícula falsa. La Comisión Vecinal confirma que ha visitado la escuela y ha encontrado cinco alumnos que figuraban matriculados que no existían en realidad, agregando que la escuela goza de muy mala reputación en la comunidad. Argumentan que como “los alumnos no adelantan nada”, los padres retiran a sus hijos del establecimiento; que durante todo el mes de octubre la escuela no ha funcionado por haber estado preso el preceptor quien se peleó con los vecinos en una gresca en la que “hubo heridas produciéndose con estos hechos grande escándalo en la población”. Se resuelve no abonarle el sueldo y dictar su exoneración (AHPC, Gob. 3, 1880, T.4, Fl 105).

74 Los inspectores critican la posibilidad de matricularse en cualquier momento del año y piden que sea solamente en dos momentos del año, destacando “la facilidad para ingresar y abandonar un establecimiento educativo” entorpeciendo su marcha, su disciplina y su organización”. Propone fijar “una o dos épocas únicas” para matrícula “porque no se comprende como pueda marchar bien un Establecimiento de educación, en el que se admiten en todo tiempo alumnos nuevos hasta el último mes del año escolar, y á la vez que están ingresando están saliendo también alumnos en todo tiempo” (AHPC, Gob.3, T4, 1881).

Una vez dictado el Reglamento de las Escuelas Fiscales de la Provincia de Córdoba de 1883⁷⁵ quedó establecida la clasificación de las escuelas en Infantiles, Graduadas y Elementales, divididas por sexo, nombradas por su categoría y sexo y designadas mediante un número (más adelante comenzará el proceso de colocarles nombre); se establecieron también dos momentos de matriculación (febrero-marzo y julio). Al mismo tiempo se reforzó la obligación de los docentes de llevar un libro de matrícula, de útiles, de resultados de exámenes, actas de visita, lista diaria y libro de notas.

Se distribuyeron también las horas de clases, estableciendo que en las escuelas graduadas el preceptor daría cinco horas de clases, sin contar los recreos, y en las elementales cinco horas, incluyendo el tiempo de recreo. La centralización de las decisiones respecto al calendario escolar⁷⁶ parecen haber sido también destacables, quedando en manos del Consejo y de la Comisión dictaminar los días en que se realizarían los exámenes⁷⁷. La realización de los exámenes indicaba la finalización de hecho del ciclo escolar⁷⁸.

En nuestro relevamiento hemos constatado también la creciente vigilancia respecto al horario de ingreso de los docentes. En el caso de las escuelas rurales o del interior, las Comisiones Vecinales solían dar cuenta del desempeño y puntualidad de los mismos. En las escuelas con más personal, son los directivos quienes cumplen este rol. Y como los derechos y deberes docentes no están aún

75 Guía de los Preceptores. Reglamento y Plan de Estudios para las Escuelas fiscales de la Provincia de Córdoba (AHPC, Gob.2, 1883, T.5, Fls.115 y siguientes).

76 Los docentes debían abrir la escuela media hora antes del inicio y tener todo listo para la clase. El horario de inicio de clases se fijaba en febrero, marzo, noviembre a las 6 am.; en abril, septiembre y octubre a las 7 a.m. y en mayo, junio, julio y agosto: 8 a.m. Los exámenes también se constituyeron en un importante organizador del calendario, disponiendo que los exámenes finales se realizarían en noviembre-diciembre.

77 Abundan las notas en este sentido, como la presentada por Rafael Carranza, director de la escuela de Bajo Grande (lindante a General Paz), comunicando que la Comisión Vecinal “ha resuelto aser los exámenes de fines de año” estipulando una fecha y pidiendo al Consejo que se notifique a los “suplentes” que integrarán el tribunal, según el reglamento (Folio 179). Diciembre de 1886

78 Una muestra de este aspecto es la nota presentada por Agustina Cruz de Correa, Jesús María, Folio 195 - Noviembre de 1886 en la que solicita “permiso para cesar las tareas escolares desde el ultimo dia de los examenes, por cuanto la mayor parte de las alumnas se retiran á no asistir el resto del mes, unas por las distancias de sus domicilios y otras por las calores excesivas”.

regulados claramente, se visualizan algunas arbitrariedades, y también excesos, en ambas direcciones⁷⁹.

Todas estas disposiciones que organizan, regulan, distribuyen y controlan el tiempo escolar (con su impacto en el tiempo social y familiar) requieren que el tiempo pueda ser medido y tienda a ser cada vez más preciso. En los pedidos de útiles comienzan a presentarse solicitudes de relojes. En otros casos, se informa que la escuela posee uno o los visitantes tienen este elemento en cuenta para describir el avance de una institución o su carácter retardatario. La inclusión de relojes es una expresión de este énfasis en controlar el tiempo, “un control del tiempo escolar que ya no dependía de las campanas de la iglesia” (Rockwell, 2018: 346)⁸⁰.

El tiempo se ordena, se distribuye, y en esta distribución se establece también un tiempo para aprender religión, separado de otros espacios: los sábados, como parte de las dos horas diarias destinadas a ese ramo junto a otros contenidos artísticos y corporales. Y un espacio: en la escuela fiscal. La religión irá encontrando también su nuevo lugar, al menos en lo que respecta a su conformación en asignatura escolar. Hemos detallado en el capítulo anterior algunas disposiciones en cuanto a su inclusión en el currículum y al establecimiento del espacio y el tiempo para la enseñanza de la religión en estas prescripciones. Los chicos y las chicas asistirían a clases de religión los días sábados, en la escuela, dictada por personal especialmente designado por la

79 Un ejemplo lo encontramos en una nota del 26 de octubre de 1896 dirigida a la directora de la Escuela G. S. de niñas de la Capital: “Esta superioridad tiene conocimiento de que esa Dirección acostumbra despedir á las profesoras que llegan tarde al establecimiento. Tal disposición es poco benéfica para la regularidad de la marcha de la Escuela. Una falta no debe corregirse con un perjuicio para la enseñanza. Un sustituto improvisado no es mas que un medio de no despedir el grado; más no de continuar la tarea escolar. Esa dirección debe, pues, poner en práctica otros medios de corregir la falta de puntualidad de su personal docente y abolir tan perjudicial disposición”.

80 Reproducimos uno de estos pedidos procedente de la localidad de Villa General Mitre en marzo de 1884, presentado a propósito de una nota elevada solicitando la compostura de un reloj, petición que se argumenta del siguiente modo: “Como funcionan las escuelas de ambos sexos simultáneamente en un mismo salon, es del todo necesario dicho reloj para regularizar las tareas de una i otra, distribuyendo en horas fijas las diversas asignaturas del programa, cuya uniformidad, como lo comprende el Sr Ministro, prepara un camino mas fácil á la enseñanza en un establecimiento tan concurrido como este que dirijo” (AHPC, Gob.2, 1884, T. 5, Fl. 14).

autoridad eclesiástica. Dos horas, una hora, media hora, dependiendo de la categoría de la escuela y del momento histórico (AHPC, Gob.2, T. 14, 1890, Fl. 164 y siguientes).

11.7. El estado de las escuelas como argumento antilaicista

Las cifras iniciales respecto al número de escuelas y alumnos escolarizados se van modificando de modo irrefutable a lo largo de las siguientes décadas. Pero, aunque crece el número de escuelas, las condiciones son muy precarias, especialmente en la campaña⁸¹. El NCC incluyó este elemento en su discurso azuzando el esquema: escuela fiscal = escuela atea = escuela en malas condiciones. Mientras se construían majestuosos locales para las escuelas de las congregaciones, las escuelas fiscales adolecían de graves falencias. Repasaremos brevemente esta situación.

La descripción que realiza un visitador de escuelas hacia fines de 1880, Bartolomé Pagliari⁸², es demoledora. En su informe concluye:

Sería mi deseo, Sor Inspector, poder decir que los establecimientos

⁸¹ Los centros poblacionales de la provincia se fueron también modificando con la expansión estatal, particularmente las líneas de ferrocarril. Respecto al panorama provincial hacia al último cuarto del siglo XIX, Javier Moyano precisa: “(...) en la Pampa cordobesa se fueron consolidando centros urbanos, como Río Cuarto en el sur; Bell Ville, Marcos Juárez y San Francisco en el este; y Villa María en el centro sur. Con las áreas “nuevas” coexistió una subregión extrapampeana en el norte y el oeste, en la cual fue mucho más modesto el nivel de actividad económica. También a diferencia del área pampeana, a finales del siglo XIX muy pocas poblaciones del norte y el oeste superaban los mil habitantes. (...) La capital provincial experimentó, desde fines del siglo XIX, un sostenido crecimiento demográfico, un proceso de recepción de migrantes externos e internos, y un mediano desarrollo de industrias. Asimismo, aunque insuficiente en función de las demandas de una población en expansión, fue importante la dotación de obras públicas. Con todo ello se modificaba la estructura y fisonomía de la capital provincial, hasta entonces fuertemente influida por el pasado colonial” (Moyano, 2006: 21).

⁸² Bartolomé Pagliari se desempeñó como Visitador de Escuelas hasta junio de 1884. En este caso, informa haber visitado escuelas de campaña de las localidades de Jesús María, Caroya, Río Ceballos, Unquillo, Altgracia (sic), Estación de Río Segundo, Capilla de los Remedios, Quilino, Isla, San Pedro de Tulumba, Caminiaya, Villa de San Francisco, Villa de María (de Río Seco), Villa de San José, Villa de Tulumba, Estación Dean Funes, Ischilín, Avellaneda, Villa de Mitre, Río Pinto y Cometierra.

de educación, visitados por mi en la campaña, están a la debida altura, muy desgraciadamente no es así. (...) se encuentran en un estado nada satisfactorio, esta es la pura y desnuda verdad (AHPC, Gob. 3, 1881, T. 4, Fl. 134)

Pagliari describe la falta absoluta de buenos locales y muebles convenientes, trazando un mapa del deplorable estado de las escuelas:

En Alta gracia el local de la escuela es del todo antihigiénico, porque es húmedo, con dos solas ventanillas muy chicas, y una puerta muy chica también (...) En Río Ceballos no solo es malo el local sino que es peligroso porque una de las paredes principales ha perdido todo el plomo y los tirantes del techo apoyan cuando más dos o tres pulgadas en dicha pared.(...) En Quilino la casa escuela se compone de dos locales o piezas (...) que sirven de habitación para los preceptores y para las clases (...) En la Isla (Departamento de Tulumba) la casa de escuela es de un solo local de cinco varas de largo por tres de ancho, en el que tiene que vivir el Preceptor. ¿A cuántos niños y qué clase se puede dar en semejante estrechura? (AHPC, Gob. 3, 1881, T. 4, Fl. 139)

Casi veinte años más tarde la situación no había cambiado mucho en las escuelas del interior provincial. El 20 de junio de 1895 el gobierno giraba una circular a las escuelas solicitando informes de matrícula y asistencia media. Las Comisiones Escolares de distintas localidades, en conjunto con los maestros, remitieron estos datos, sin dejar pasar la ocasión para informar las dificultades que tenían que sortear para retener, aumentar, recuperar y además enseñar, al número de alumnos que les exigía como mínimo la legislación.

Comisión Vecinal de Estación Chañares

(...) muchos mas niños y niñas podrían concurrir, pero como los que hay tienen que prestarce libros unos con otros, mas la mayor parte de ellos estan parado, haci es que no toma nincuna medida para hacer ingresar a nadie a las Escuelas, solamente la que vienen de propia volutar”. (AHPC, Gob.3, 1895, T.22, Fl.232)

Comisión Vecinal de Saladas (Dto de Río 1°)

(...) funcionando como funciona en un local estrecho é inadecuado y

sin contar aún con los útiles y materiales necesarios de enseñanza que aún no le han sido remitidos, ó no los ha recibido, cuenta a la fecha con cuarenta y cinco alumnos matriculados (...) (AHPC, Gob.3, 1895, T.22, Fl.258)

Secundino Fernandez, maestro de la escuela de San José de la Dormida

falta de local (por encontrarse uno de los salones del edificio, de propiedad fiscal en mal estado - amenaza ruina) lo que ha hecho imposible aglomerar más niños. (AHPC, Gob.3, 1895, T.22, Fl.252)

Dionisio Quinteros, del departamento de Tulumba

(...) como quiera que renunció el que la desempeñaba, ha estado cerrada hasta que se presentó a esta el nuevo Director, y durante estos últimos días han concurrido muy pocos (..)" (AHPC, Gob.3, 1895, T.22, Fl.261)

Concepción del Tío, 12 de Julio de 1895

La razón por qué hay poca matrícula en proporció á la población escolar es por que el local que ocupan las escuelas tiene salones poco espaciosos y faltan un profesor y una profesora hace mas de un año; y que esta Comición Vecinal los ha propuesto y pedido con repetición. (AHPC, Gob.3, 1895, Tomo 22, Fl. 266)

Las referencias al estado deplorable de las escuelas era permanente. Si bien el Reglamento de las Escuelas Fiscales de la Provincia de Córdoba de 1883 establecía que los edificios escolares debían cumplir determinadas condiciones de higiene, espacio, ventilación, amplitud de los salones, relación con la cantidad de niños, rara vez esto se cumplía, no solo por la desidia o imposibilidad del Estado de hacer frente a la disposición de locales sino porque en muchas ocasiones en estas pequeñas localidades no existían casas o locales apropiados. Debían contar con una pieza para el preceptor, quien, junto con la Comisión Vecinal, sería el encargado de elegir el local y ponerlo a consideración del Visitador. La limpieza corría por parte de los alumnos organizados por el preceptor, fuera del horario de clases. Sin embargo, estas disposiciones reglamentarias rara vez parecieran haber estado satisfechas.

Para la primera década del siglo XX, se verificaba aún un mayoritario porcentaje de escuelas rurales y un exiguo número de edificios escolares de propiedad fiscal⁸³. El presupuesto escolar era muy reducido, especialmente para el alquiler de locales que permitieran ampliar o crear escuelas allí donde fuera necesario; también era muy grave la falta de bancos así como la ausencia de personal, todo lo cual limitaba el número de alumnos que podían recibirse en las escuelas que estaban funcionando. Las escuelas de 1º categoría eran muy escasas, y concentradas generalmente en los núcleos poblacionales más numerosos. De 24 escuelas de 1º categoría, 8 estaban en la Capital y el resto se dividía entre unos pocos departamentos. La mayor parte de las escuelas de los departamentos del interior provincial, con escasas excepciones, correspondían a escuelas de 3º categoría⁸⁴.

El número de escuelas era muy insuficiente en el interior, tanto fiscales como particulares. Más allá de la intención de avanzar en unificar y clasificar las escuelas, se abrían brechas muy significativas que diferenciaban las escuelas de la capital de las del interior provincial, en número, en estado, en categoría, en la capacitación de los docentes.

A la estrechez de los locales y su estado se sumaba el número de niños por escuela, lo que repercutía en las condiciones en que se llevaba adelante la enseñanza: cantidad de niños o niñas por docente y por aula y la disponibilidad de bancos y útiles para ellos. Los Visitadores y los maestros y maestras informaban de modo reiterado y peticionaban, manifestando que el número de niños o niñas que asistían a los establecimientos, y las condiciones en que se desarrollaban las clases, no permitían, en algunos casos, el mínimo desempeño de una situación de enseñanza, con niños y niñas que no contaban siquiera con

83 En la Memoria del Consejo Provincial de Educación del año se informa la existencia de 525 escuelas. De ellas 270 provinciales, 37 vecinales y populares, 32 municipales, 36 nacionales y 150 particulares. De las provinciales: 24 graduadas, 61 elementales (2 nocturnas) y 183 rurales. 29 escuelas vecinales y 25 particulares fueron subvencionadas, las primeras con mobiliario, útiles y un pago mensual y las segundas solo con este último. 264 edificios escolares ocupados por las escuelas, 90 son de propiedad fiscal, 2 de propiedad municipal y 172 pertenecen a particulares. (AHPC, Gob. 2, 1907, T. 15, Fls. 199 a 203)

84 Para 1913 el número de escuelas de 3º categoría sigue siendo abrumador. De 1º se contabilizan 107, de 2º 128 y de 3º 465.

un lugar donde sentarse, permaneciendo parados⁸⁵. A todo este panorama podemos agregar que, en ocasiones, las escuelas eran utilizadas también para actividades extraescolares que impedían o irrumpían en su funcionamiento ordinario⁸⁶.

Así, de modo indisoluble con la creación de escuelas, se planteaba el tema de los edificios escolares. El asunto de los locales para que funcionasen las escuelas fue una preocupación central en todo el período en estudio⁸⁷. Y esto no solo en la campaña, sino también en Capital. La lectura de los informes, tanto de visitantes como de maestros y maestras que por una u otra razón se dirigían a sus superiores detallando esta información, destaca que la mayoría de los locales no pertenecían a la provincia sino que eran casas o locales de particulares alquilados para tal fin; su estado era la mayor parte de las veces “deplorable” y “riesgoso para sus ocupantes”; la disposición y amplitud eran casi siempre insuficientes y no acorde a las necesidades pedagógicas sugeridas por la higiene y las ideas pedagógicas de la época y en muchas localidades no había disponibilidad de habitaciones para alquilar. Estos motivos ocasionaban incluso a numerosos cierres de escuelas o a la imposibilidad de abrirlas. A esto se sumaba el asunto de la vivienda del maestro o preceptor, dándose en muchos casos

85 Brindaremos algunos casos. En 1885 se fija una suma de dinero para construir una escuela en Quilino. Sin embargo, su preceptor eleva nota solicitando se le autorice a utilizar algo de ese dinero para comprar muebles y útiles. “... pues ni mesas ni bancos hay (...) solo tenemos diez bancos, dos pizarras murales, dos mapas y ninguna mesa y menos sillas”. Informa una concurrencia de entre 60 y 70 niñas por la mañana y de 50 a 60 varones por la tarde (AHPC, Gob.2, 1885, T.5, Fl. 31). Para esa cantidad de alumnos, esa escuela tenía diez bancos con mesa de tres asientos cada uno. Es decir, la mitad de la clase no tenía donde sentarse. Y este caso no parece haber sido una excepción. La escuela de Isla no tenía ni un solo banco. El Preceptor informó al visitador que estaba autorizado a gastar la cantidad de cincuenta pesos para la construcción de bancas, “pero ¿cómo colocará esos muebles en un rancho de ninguna capacidad?”, sostiene el informante. Las escuelas de Deán Funes y de Ischilín contaban con dos bancas de dos asientos cada una. (AHPC, Gob. 3, 1880, T. 4, Fl. 61 a 65).

86 En ejemplo lo constituye la nota del 17 de febrero de 1897 firmada por el mismo Lascano Colodrero informando al ministro que la Escuela graduada de niñas de Río IV ha sido ocupada para alojar allí a la Guardia Nacional movilizada. (AHPC, Gob.3, 1897, T8, Fl. 46).

87 En 1872 un informe da cuenta de que los edificios escolares eran mayormente de propiedad particular, siendo que de un total de 70 solo 8 eran de propiedad pública (citado por Fernández, 1965: 103).

(hasta que se prohibió) la situación de casas-escuelas (con una pieza reservada al docente y su familia).

Esta situación se mantuvo, registrando algunos avances hacia la década de 1910 cuando se construyeron nuevos edificios escolares⁸⁸.

Puede hipotetizarse la resistencia de algunos padres a enviar sus hijos a las escuelas o la desidia de algunos preceptores y maestros. Pero también es posible reconocer que las condiciones edilicias de las escuelas impidieran recibir a todos los niños que así lo pretendiesen, las distancias que pudieran hacer inviables la asistencia asidua o que el tipo de enseñanza provocase la expulsión o falta de interés de los niños del ámbito escolar, como elementos concomitantes. También encontramos numerosas escuelas que permanecen cerradas por largos períodos porque no cuentan con profesores designados (AHPC, Gob.2, 1889, T. 7, Fl. 262). Es posible afirmar que las pretensiones de la obligatoriedad encontraban un límite en los insuficientes fondos dispuestos por los presupuestos, el estado o falta de locales escolares, las distancias que existía entre las escuelas y el domicilio de niños y niñas, la disponibilidad de docentes, así como de bancos y útiles para la enseñanza.

El Diario Los Principios utilizaba esta realidad para agitar su campaña contra las escuelas fiscales y contra la conducción liberal del Consejo de Educación. Se encuentran algunas notas en el diario donde afirman que el estado de las

88 Hacia fines de la década del 90 se encarga a los inspectores la tarea de promover la edificación escolar y de tratar por todos los medios posibles que el vecindario y la Comisión Vecinal hagan los gastos reclamados por la conservación del mobiliario y edificios escolares. Pronto encontramos nuevas reglamentaciones tales como las instrucciones en relación a asegurar que “el terreno escolar esté todo cercado, libre de plantas silvestres y se pongan en cambio árboles que puedan beneficiar á la escuela. Quizá pudiera sacarse partido introduciendo la floricultura” (AHPC, Gob.2, 1896, T.16, 261 a 272). En estos años comenzamos a encontrar con frecuencia donaciones de terrenos o propiedades para ser utilizadas como locales de escuelas. Un ejemplo es la donación de terreno y edificio escolar en Pueblo Argentino (Dto Juarez Celman). El propietario de la casa que ocupa la escuela la dona. Según el Informe presentado en febrero del año 1914 por el Inspector General de Escuelas a la Dirección general de Escuelas (encabezada en dicho año por el clerical Adolfo Van Gelderen), se crearon entre 1912 y 1914 casi 70 escuelas. El mismo destaca que desde el año 1910 se venían construyendo un promedio de 12 edificios escolares por año y que durante 1913 se entregaron al Consejo 14 edificios (AHPC, Gob. 2, 1914, T. 19 Fls.109 a 134).

escuelas es deplorable, “especialmente las de la Sierra. Las Rosas: 6 bancas para 86 alumnos. Se sientan en pedazos de palo y trozos de piedra. San Pedro: no hay mapas, ni carteles, ni tinta, ni nada”. (Diario LP, 26 de julio de 1896). La crítica a las escuelas fiscales es siempre demoledora, y se esgrime un motivo más para alejar a los hijos de los católicos de esas instituciones. Este periódico y todo su entramado discursivo sostuvieron una campaña por poner al descubierto esta situación. Las escuelas fiscales, las ateas, las de los liberales, las que perseguían a la religión, además, se caían a pedazos, no tenían bancos, se volvían peligrosas desde todo punto de vista.

Este fue un argumento más para sostener también la resistencia organizada desde el púlpito por algunos curas, provocando el vaciamiento de aquellas escuelas fiscales señaladas como portadoras del mal, del ateísmo, sindicadas como peligrosas. En estos casos, los curas manifestaban su negativa a disponer espacios o edificios de uso parroquial para esa tarea, por tratarse de escuelas fiscales. Citaremos algunos casos que ilustran lo antedicho.

En 1886 había sido designado para ocupar el cargo de director de la Escuela Elemental de Varones de Capilla de los Remedios un docente que días después notifica sus superiores que no había podido asumir el cargo. Entre otras razones, comentaba:

Debo prevenirle que existe un rancho que anteriormente era destinado para la Escuela, mandado levantar por la Municipalidad Departamental, el cual se halla hoy destruido y sin puertas resultando ahora que se halle un terreno de propiedad de la virgen patrona de esta localidad. Al haberlo solicitado el Sr Cura me contestó categóricamente que no permitiría ni por un momento que se estableciera la escuela en el citado rancho por ser anexo á la Iglesia; que lo único que podía hacer a favor de la educación sería en el caso de que el Exmo. Gob. de la Pcia. quisiera edificar una Casa Escuela dar el terreno que fuera necesario (AHPC, Gob.2, 1886, T.6, Fl. 199).

En otros casos, esta relación no asumía la misma tensión. El vínculo de algunas escuelas fiscales con la parroquia y el cura párroco era estrecho. En las pequeñas localidades hemos registrado ocasiones en que los locales escolares funcionaron

en habitaciones cedidas o contiguas a las parroquias. Los curas, en esos casos, participaban de la vida escolar, aunados en expectativas y propósitos con los miembros de las Comisiones Vecinales. Si el maestro era pro-enseñanza católica, el cura prestaba su apoyo, siendo parte de la organización misma de la vida escolar. La escuela, su maestro, el cura y la parroquia aunaban sus acciones como en la escuela rural de La Esquina, cuyo director Moisés Brandán, en diciembre de 1898 (AHPC, Gob.2, 1898, T.5, Fls. 55 y 56) veía como buen augurio de la posibilidad de incrementar la matrícula el hecho de que la escuela estuviese edificada al lado del templo.

Como ya hemos afirmado, la política del clericalismo nunca se ciñó a un patrón único: apoyaron o combatieron y boicotearon las escuelas fiscales de acuerdo a si consideraban que estas favorecían o mitigaban sus principios y dogmas, al posicionamiento del docente a cargo, a la influencia que pudieran tener en el establecimiento y sobre la Comisión Vecinal, entre otros elementos.

11.8. Siempre será preferible la peor escuela parroquial...

El enfrentamiento a las escuelas fiscales no se limitó a los primeros años de formación del sistema educativo, sino que encontramos registros en esa dirección a lo largo de las próximas décadas.

Cuando se crearon las escuelas graduadas, siendo Ministro de Instrucción Pública en la provincia Lascano Colodrero, é Inspector de Escuelas Malbrán, se estableció una de esas escuelas en Villa del Rosario con la dotación de un director y cinco profesores liberales empedernidos. Advenido del peligro que amenazaba a la población el entonces digno cura de la parroquia Doctor José A. Luque, fundó con el concurso del pueblo una escuela popular en frente de la oficial. El resultado coronó su celo, porque se dio el caso de que la escuela parroquial contaba arriba de cien alumnos, mientras la oficial tenía solo CUATRO; y el gobierno se vio precisado a clausurarla por ser inútil su funcionamiento (Diario Los Principios, 8/1/1896).

En este tono de cruzada, el diario *Los Principios* sostenía y difundía una campaña en pro de lo que denominaban una “solución transitoria” frente a las amenazas laicistas en las escuelas fiscales: crear escuelas parroquiales y vaciar las escuelas oficiales. El rol de los curas párrocos era clave en este propósito.

Al lado de cada escuela fiscal dirigida por un maestro incrédulo del Paraná o de cualquier otra escuela normal, se levantará una escuela particular ó parroquial que le haga ventajosa competencia y acaso imposibilite su marcha (Diario *Los Principios*, 22/9/1896).

El llamado era abierto, público, en las páginas del periódico, en un tono similar al enunciado por el Obispo Clara en su pastoral.

Escuelas parroquiales. A los señores Curas de la campaña. Desde que el Estado, extralimitándose en sus funciones, se erigió en maestro de los pueblos, los centros de enseñanza por él creados han resultado siempre raquíticos y por lo general se han convertido en focos de corrupción (...) Tales descuidos y tales propósitos han desprestigiado por completo a la enseñanza oficial hasta el punto de que, tratándose de instrucción primaria, las familias acomodadas no suelen colocar sus tiernos vástagos en las escuelas oficiales (...) el gobierno actual lleva adelante sus planes funestos inspirados en el fanatismo sectario plagando la Provincia de maestros ateos (como si fueran pocos los existentes) y colocando al frente del Consejo de Educación fanáticos liberales (...) mientras el liberalismo manso o rojo domine las esferas oficiales nos parece que la obra más acertada y trascendental (...) es la creación de escuelas parroquiales (...) se conseguiría restituir de hecho á la iglesia su antigua influencia en la escuela (Diario *Los Principios*, 8/1/1896).

Esta fue una política extendida y parece haberse hecho eco en un sector de la población. La campaña de boicot, desprestigio y vaciamiento de las escuelas fiscales tenía por finalidad su cierre o, el menos, presionar contra la instauración de la laicidad y contra la designación de maestros o maestras normalistas. El mismo diario comenta un caso, la escuela de Villa Nueva, donde se habría querido instalar una escuela laica, mixta y, según *Los Principios*, “la escuela se cerró por ausencia completa de niños”.

Mientras en las escuelas oficiales se enseña *moral universal* y otras monsergas por el estilo (SIC), que ya el mundo entero á estas horas sabe muy bien lo que significan, y á nadie alucinan ya; mientras en las escuelas fiscales no se enseña la *moral católica* basada en el *dogma católico*, porque moral sin dogma es ley sin sanción; y mientras en las tales escuelas haya maestros de *ideas propias* (adquiridas con la lectura de todas las extravagancias y sandeces del Siglo XIX) nada conseguirá el Gobierno; porque siempre será preferible una mala escuela parroquial á cualquier otra oficial dirigida por maestros, que de tales no tienen sinó el retazo de papel á que pomposamente llaman título, como si el hábito hiciera al monje (Diario *Los Principios*, 22/9/1896).

Escuelas donde no se enseñaba religión sino moral, “maestros con ideas propias” formados en las Escuelas Normales con conocimientos tachados de sandeces, sin recursos y que se caían a pedazos, eran escuelas que debían ser vaciadas, combatidas. Esta no fue una política puntual o aislada, sino ratificada y sostenida al menos a partir del Congreso Católico Argentino, realizado en agosto de 1884, en momentos de promulgación de la Ley 1420, donde se dispuso el fomento y la creación de escuelas católicas, la protección de las existentes y el combate a las “laicas y ateas” (Auza, 1881: 273). Se estableció incluso un fondo económico especial para su impulso.

11.9. La hostilidad de los curas párrocos: *dar muerte* a las escuelas fiscales

Los curas párrocos, aunque con algunas excepciones, fueron actores centrales de esta resistencia y boicot a las escuelas fiscales en el interior provincial.

Año 1884. Marcelino Roqué, preceptor de la escuela de la localidad de Ciénaga, dirigió una nota al Presidente del Consejo de Educación Francisco Yofre. Comunicaba que habían salido niños de las escuelas:

la poca asistencia que figura este mes es debido á una de las pláticas dadas en esta Parroquia por el Cura Chaneton en la que dijo: “que se proponía dar muerte a las escuelas fiscales porque tenía seguridad que si no ya, más allí

mandaría el gobierno textos irreligiosos para la enseñanza”. Esto como era de esperar ha producido efectos en las masas ignorantes; siendo resultado la poca asistencia, no obstante nuestros esfuerzos. Pero es una deficiencia que creemos que será subsanada tan pronto como sea obligatoria la enseñanza (AHPC, Gob.2., 1885, T.5, Fl. 80).

Así como el cura recién mencionado, Chaneton, levantaba su bandera de guerra, otros prelados hacían lo propio. El caso de la Escuela Elemental de Varones de Capilla de los Remedios es interesante para pensar en dirección a algunos interrogantes.

Las y los maestros era depositarios de múltiples alterizaciones: ateos, protestantes, laicistas, normalistas. Un interesante ejemplo lo constituye el caso de un maestro designado para una escuela del interior provincial. Este intenta tomar su cargo, recién llegado a la localidad, pero la Comisión Vecinal y el Cura se niegan a entregarle las llaves del edificio. Este altercado ocasiona una serie de presentaciones y averiguaciones en la que, uno de los informantes, afirma que el dueño de la casa, “en presencia del Sr. Cura se niega a entregarla”, “a mas habiendo indicado el párroco desde el altar que los vecinos abrirían desde mañana una Escuela particular bajo el rejenteo segun se cree del mismo Sr Araon (Dn. Cirilo)”, un miembro de la comisión vecinal que contaba con la anuencia del cura (AHPC, Gob.2, 1886, T.6, Fl. 201).

El párroco, el dueño de la casa particular donde funcionaba la escuela y otro miembro de la Comisión Vecinal sostienen un boicot activo para impedir la escuela fiscal y el nombramiento de un maestro designado por el Consejo, en favor de una escuela particular afín a las ideas y programa del clericalismo. Los motivos que desencadenaban las disputas eran múltiples, pero respondían al esquema analizado en capítulos anteriores: normalismo, laicismo, escuelas mixtas, el sexo del docente, entre otras.

Los Visitadores de escuelas también describen situaciones en las que los párrocos sostienen este accionar. El Informe del Visitador General de Escuelas del 16 de abril de 1884 es categórico en este sentido.

Con especial cuidado y estudio, he procurado que en la inspección de las escuelas suplicar a los Sres Curas me acompañasen en ellas cuando se encontraban en la localidad. He insistido siempre en el examen de la doctrina cristiana cuyo ramo figura en el plan de estudios siendo los mismos sacerdotes los que se encargaban de averiguar el estado de los alumnos en esta parte; esto mismo lo demuestran las actas de visitas firmadas varias de ellas por los Párrocos y que existen en este Consejo.

Con todo, no han faltado Curas que tal vez por un celo mal entendido en el celo de sus deberes; quizá (y esto en obsequio de ellos mismos), por ignorancia antes que suponerles malicia y pérfidos propósitos, han predicado desde el púlpito combatiendo las escuelas fiscales de la Provincia y manifestando el deber en que están los padres de sacar a sus hijos de ellas.

Fue esta la causa que se me indicó por las autoridades del Departamento de Pocho y respetables vecinos de allí al inquirir de ellos como del Preceptor el motivo de salida de tantos niños en las escuelas de ese departamento. (...) Igual cosa ha sucedido en el Departamento de Cruz del Eje.

En las escuelas de San Marcos de una matrícula que casi llegaba a cien alumnos en cada una de las escuelas solo asisten cuarenta y tantos. La causa es la misma si bien en este punto ha sido producida por vecinos mal intencionados, conociendo la exageración religiosa de la mayor parte de los moradores de esa población.

Debo consignar aquí un dato que honra al Cura de ese departamento el Sor Canónigo Marquez. Lejos de fomentar semejante prédica ha sido él quien ha impedido que continúe restableciendo la tranquilidad á los ánimos, manifestando desde el púlpito el error que cometían al sacar los niños de la escuela; el deber en que se hallaban de colocarlos nuevamente y la confianza que esos establecimientos a todos debían inspirar (AHPC, Gob.2., 1885, T.5, Fls. 75 a 78).⁸⁹

A pesar de que en las escuelas se enseñaba religión católica, a pesar de que los mismos curas habrían sido invitados a inspeccionar y evaluar este aspecto, de que eran invitados a realizar la visita a la escuela acompañando a los funcionarios del Estado, azuzaban a la población para que no enviara a sus hijos a estas escuelas. Como puede leerse en el informe, había también excepciones, pero la norma señala la dirección.

Otro caso lo encontramos en el Informe del Visitador de Escuelas Lucero, resultado, según detalla, de la visita a 77 escuelas durante el año 1888. En

⁸⁹ Es frecuente encontrar en las compilaciones del Fondo de Gobierno disponibles en el AHPC documentos de años anteriores o posteriores al que se consigna en el tomo. En este caso, el Tomo 5 del año 1885 conserva este documento de 1884. Se establecerá la distinción cuando así ocurra.

relación a lo que venimos señalando, afirma que, entre los factores que pueden valorarse como perjudiciales o que “limitan los buenos resultados”, pese al esfuerzo de algunas Comisiones Vecinales y maestros y directores, se encuentra “la sorda hostilidad de algunos malos curas párrocos” (AHPC, Gob.2, 1890, T. 7, Fls. 208). El informe del Inspector Lucero no ahonda respecto a qué significaba “hostilidad” pero podemos inferir que se relaciona con las políticas de boicot a las escuelas fiscales que venimos analizando y valorar la extensión que parece haber alcanzado.

11.10. Escuelas mixtas: epidemia moral

Octubre de 1890. El Sr. Buenaventura Bosch y la Sra. Catalina A. de Bosch se dirigen al Inspector General de Escuelas, en los siguientes términos:

Comunicamos a Ud. que habiendo habierto la matricula en el tiempo que manda el Reglamento Escolar hasta ahora no ha concurrido ningun padre de familia hacer matricular a sus hijos. La causa que esponen dichos padres de familia es haberse declarado mixta la Escuela (AHPC, Gob.2, 1890, T. 7, Fl. 75).

Otro aspecto del proceso de institucionalización y organización de la vida escolar respecto al cual se enfrentaron clericales y liberales laicistas refiere a la cuestión de la coeducación de los sexos. Este aspecto, ya referido, tuvo su expresión en la vida escolar.

A principios de la década del 80, las escuelas estaban divididas por sexo, funcionando y contabilizándose en la estadística escolar por separado las instituciones destinadas a niños y a niñas. Incluso, hacia 1890, una década después, las escuelas mixtas seguían siendo muy minoritarias. Según el informe del Inspector de escuelas Lucero en la región visitada, de un total de 64 escuelas

35 eran de varones, 19 de mujeres y solo 10 mixtas⁹⁰. (AHPC, Gob.2, 1890, T. 7, Fls. 204 a 237)

El clericalismo se opuso con firmeza a las escuelas mixtas, condenándolas con el peor de los conceptos, comparándolas con una *epidemia moral* para la sociedad. Y con el mismo tezón se opuso activamente a que el gobierno avanzara en esa dirección.

Si Córdoba ha desterrado de sus escuelas la coeducación, no es admisible que la Nación le imponga lo que repudia con toda razón (...) Hay que prevenirse. Dejar que estas cosas corran sin obstáculo (...) es contribuir implícitamente a esa paciente, lenta y tenaz labor de desmoralización que viene amenazando minar los fundamentos de nuestra sociedad. Hay un mal latente (...) especie de fiebre amarilla de las almas que hay que conjurarla. Temamos esas iniciaciones inconvenientes. (Diario Los Principios citado por Roitenburd, 1998: 91)

La comparación con la epidemia de la fiebre amarilla marca la dimensión del enfrentamiento que sostuvieron contra las escuelas mixtas.

Esta oposición a la coeducación de los sexos, no se limitó a los discursos y declaraciones. El NCC encarnó campañas activas para impedir y frustrar, con los métodos más diversos de boicot y desprestigio, los intentos de instalar escuelas mixtas en distintas localidades. Desde los púlpitos de las parroquias e iglesias, nuevamente, y desde sus órganos de prensa, azuzaban a la población a no enviar a sus hijos a este tipo de instituciones.

También consideraban que el sexo del docente se debía corresponder con el de los alumnos o alumnas. El diario Los Principios, el 6 de septiembre 1896, anunciaba que en una escuela de Villa del Rosario había nombrada una mujer como directora de una escuela de varones. Argumentaba que no iba “con los vecinos” de Villa del Rosario, quienes “la miraban con desconfianza” y sacarían a sus hijos del establecimiento.

El diario Los Principios publicaba, de modo habitual, este tipo de incidentes. Un conjunto de notas respecto al nombramiento de una directora para una escuela

⁹⁰ Los datos corresponden a los distintos departamentos visitados por el Inspector (San Javier, San Alberto, Pochos, Minas, Cruz del Eje, Ischilín, Tulumba, Totoral, Sobremonte, Río Seco).

rural de varones en Morteros ilustra su posición sobre el nombramiento de otra mujer como directora de la escuela. Y afirmaban que de 140 alumnos con los que contaba pasó a 25 por este motivo (LP, 22/9/1896). Además de los ejemplos ya citados encontramos este posicionamiento en otras ocasiones, como el caso de las notas cruzadas entre el Inspector Nacional de Escuelas y el Presidente del Consejo de Educación provincial. El inspector de escuelas sostenía que el Consejo de Educación rechazaba nombramientos de maestros con título en pos de no permitir que haya en las escuelas personal mixto. El Presidente del Consejo ratifica, defiende y asegura que es decisión del Ministro no proceder en esta dirección (AHPC, Gob.2, 1887, Fls. 135 a 142).

Esta resistencia marcó un ritmo lento. Sin embargo, la dirección del proceso no se pudo torcer por completo. Para 1913 se informaba que, de las 700 escuelas en funcionamiento, se contabilizan 115 escuelas de varones, 100 de mujeres, 159 mixtas y horario alterno entre varones y mujeres 326 (AHPC, Gob. 2, 1914, T. 19, Fls. 151 a 170). El avance de la coeducación era notorio, aunque las escuelas mixtas seguían siendo minoritarias.

11.11. Las subvenciones para escuelas particulares: la disputa por los programas y la disponibilidad de fondos públicos

Luisa de Uriarte se desempeñaba como preceptora de una escuela de la ciudad de Córdoba; llevaba treinta y tres años haciendo esta tarea. Peticionó por una subvención puesto que se le había retirado la pensión que recibía por la muerte de su hermano en manos de “las montoneras del Chacho”. El gobierno le otorgó el subsidio solicitado (AHPC, Gob.3, 1881, T. 4, Fls. 37 y 38).

Enriqueta B. de Palavecino era preceptora de una escuela sostenida por la sociedad de beneficencia “Piedad de Jesús” de una ciudad del interior provincial. Al igual que Luisa, solicitó al Ministro que se le ampliara la subvención de la que gozaba. Informaba que se enseñaban en su escuela los siguientes ramos: “Lectura, Caligrafía, Aritmética, Doctrina Cristiana, Historia

Sagrada y Catecismo Histórico”. El pedido fue denegado, argumentando que “la solicitante no ha mostrado competencia en los exámenes que tuvieron lugar en su escuela. En ella solo se enseña: lectura, escritura, doctrina i costura” (AHPC, Gob.3, 1880, T. 4, Fl. 34).

Las subvenciones a las escuelas particulares, su vínculo con la supervisión del Estado y la disposición de fondos para su sostenimiento, fueron un tema recurrente del enfrentamiento que analizamos.

Un aspecto clave del programa del liberalismo refería al vínculo del Estado con las escuelas particulares. En los debates de la Ley 1420, Onésimo Leguizamón planteaba que el proyecto de Ley debía establecer la vigilancia las escuelas particulares. Lo fundamentaba explicitando que era imperioso evitar que se enseñase “la verdad” en las escuelas públicas y “veneno” en las particulares (Weinberg, 1956: XX, Estudio preliminar). No podían quedar estas escuelas libres de vigilancia, sino que se debían controlar, tanto en lo referente a los planes de estudio como en las “cualidades” que debían acreditar los maestros que educaran en ellas. “En la escuela particular puede enseñarse dentro de un límite muy diminuto; como se quiera, por quien se quiera, y en las condiciones que se quiera” (Weinberg, 1956: 23, diputado Leguizamón). El entonces Ministro Wilde argumentó en aquellas sesiones largamente en esta dirección, afirmando que el Estado tenía derecho a controlar las actividades de la Iglesia.

El clericalismo defendía, en contraposición, la llamada “libertad de enseñanza”: defendieron la enseñanza privada, porque la hegemonía estatal “constituye una suerte de censura previa” violatoria del “derecho de enseñar y aprender”. (Weinberg, 1956: 71 y 72, Diputado Achával Rodríguez). Según este diputado, la escuela particular debía ser sagrada para el Estado, no tenía derecho a cerrar sus puertas porque ahí se enseñase una u otra cosa, no podía entrometerse en su programa de enseñanza. El Estado, según el Syllabus, no era el único “director de la escuela”, ni de la pública, ni de la particular, ni la del hogar. No podía imponerse sobre las conciencias.

Este debate ideológico, dogmático, tenía también un fuerte componente económico y administrativo. Al inicio de este capítulo retomamos los análisis de algunos autores que colocan en el centro de la disputa entre el Estado y la Iglesia católica el debate entre subsidiariedad o principalidad del Estado en materia educativa. Esta tensión tomaba en la provincia algunos matices. ¿Cuál fue el lugar otorgado por el Estado a la iniciativa privada? ¿Qué apoyo financiero les brindó? ¿Cuál fue el margen de libertad admitido en relación a programas y otras disposiciones administrativas?

Como ya hemos expresado, las escuelas particulares tenían un peso muy importante en la estructura educativa provincial, especialmente en la Capital. Hasta 1887, la política educacional priorizaba subvencionar a particulares y congregaciones que tuvieran establecidas o pretendieran establecer escuelas en la capital provincial, concentrando sus esfuerzos en la campaña⁹¹. Estos subsidios comenzaron a caer bruscamente a partir de ese año.

El vínculo con las escuelas particulares vislumbra como particularmente tenso. El Estado provincial, a pesar de sostener una extensa red de subvenciones, realizaba esta tarea de modo selectivo y establecía un conjunto de condiciones a cumplir. Era frecuente, según los registros del Consejo Provincial de Educación, así como los de la Inspección de escuelas, la presentación de particulares que estaban al frente de una institución educativa, o que se proponían abrir una, realizando pedidos de subvenciones y, a su vez, dando cuenta de cumplimentar los requisitos fijados para otorgar este beneficio a escuelas particulares. Los Inspectores y Visitadores eran los encargados de dar su visto bueno o su rechazo para las subvenciones, ratificadas luego por el Consejo.

No fueron pocos los rechazos. Uno de los principales motivos que llevaban a denegar las solicitudes era el incumplimiento de los programas fijados para la enseñanza primaria. En el caso citado arriba, enseñar a leer, escribir, coser y rezar no se consideraba suficiente para que el Estado dispusiese fondos públicos para su sostenimiento. Es posible registrar señales de una decisión sostenida de

⁹¹ Jara y Monterissi (1881: 6) afirman esto y nuestros registros coinciden con este análisis.

los funcionarios de que fuera el Estado quien dispusiera qué se enseñaría en las escuelas particulares.

Además de la inobservancia de los planes de estudio, se vigilaban las condiciones de higiene, la disponibilidad de *espacios amplios y ventilados* donde funcionaba o funcionaría la escuela y que se cumpliese con la condición de brindar educación gratuita a un número mayor o menor de niños o niñas⁹², siendo responsabilidad de la provincia proveer libros y útiles para estos últimos (no así mobiliario). Las escuelas particulares debían, además, aceptar visitas de la Junta Vecinal y sujetarse el Reglamento de Escuelas de la provincia.

En esta dirección, cuando se peticionaba por ayudas estatales, se refleja un esfuerzo explícito por demostrar que las escuelas particulares se sujetaban a las condiciones dispuestas por el Ministerio. El tono imperativo de las notas, el ordenamiento de la verificación de su cumplimiento por parte de los Visitadores y los numerosos pedidos rechazados, ilustran el énfasis en el cumplimiento de estos requisitos sostenidos por la administración. El Estado, en la figura de sus funcionarios, estaba asentando su centralidad y tenía que hacerla valer y respetar. Por medio de sus órganos de gobierno de la educación, dictaminaba y tomaba posición en determinar cuáles eran los ramos mínimos de instrucción que debían brindarse en las escuelas privadas.

Si bien estas escuelas particulares no tenían, necesariamente, un vínculo directo con la Iglesia Católica, el liberalismo combate, negando las subvenciones, las escuelas que se limitaban a los rudimentos de la lectura, la escritura, la aritmética y la religión. Y en este punto, los indicios indicarían que habrían existido ciertas flexibilizaciones para algunas instituciones. Hemos registrado ocasiones en que las subvenciones sí son otorgadas, sin encontrar claramente el

92 Se establece como contra-prestación al otorgamiento de la subvención, la obligación de enseñar a un número de niños o niñas de modo gratuito, como prestación por la subvención recibida. Mencionamos a modo ilustrativo de entre una larga lista de notas donde esto se puede reconocer el otorgamiento de una subvención de 40 pesos “con cargo de enseñar 30 alumnas” (AHPC, Gob.2, 1885, T.5, Fl. 25). Este monto era el equivalente a un salario docente en el período. La misma disposición se observa a lo largo de las décadas siguientes, siendo variable el número de alumnos que debía ser becado. En algunas notas, se solicita la disminución de este número argumentado que el establecimiento no puede hacerse cargo de ello.

cumplimiento de las disposiciones establecidas, haciendo constar otro tipo de argumentos que fundamentan la decisión de disponer fondos públicos para tal fin⁹³.

Así, el Estado provincial subvencionaba la iniciativa privada a la vez que creaba escuelas fiscales pero, como dijimos, estableciendo condiciones que debían ser cumplidas. Supervisaban su cumplimiento los Visitadores escolares e inspectores, los que determinaban la continuidad o cese del aporte estatal⁹⁴.

Esta modalidad de relación del Estado con las escuelas particulares se mantendrá durante todo el período, con variaciones y fluctuaciones relacionadas no solo con motivos políticos sino también económicos⁹⁵.

Veremos ahora, especialmente, el asunto de las subvenciones a las escuelas confesionales y parroquiales. Las escuelas confesionales subvencionadas constituían un número importante, aunque no mayoritario. El siguiente cuadro ofrece un panorama:

93 Tal es el caso de una nota de pedido de la “Comisión de Señoras” que tiene a su cargo la dirección y cuidado de la Escuela de Educación Práctica. Según informe del Inspector Las alumnas ejecutan todos los trabajos que constituyen los oficios domésticos y la enseñanza que reciben las pondrá en condiciones de ser sirvientas instruidas y solícitas (AHPC, Gob.3, 1880, T. 4, Fl. 103 y 104). Corresponde al que será luego el Colegio del Huerto.

94 En ocasiones, ante algún pedido de subvención o de aumento de la misma, el Consejo solicitaba al inspector o visitador correspondiente un informe sobre el cumplimiento de las condiciones, rechazándolas en múltiples ocasiones. Un inspector agrega lo siguiente, lo que puede dar a pensar la existencia de irregularidades de las cuales quiere cubrirse: “Me doy cuenta de la gran responsabilidad moral que pesa sobre mí, pues de mi informe depende que se retire ó aumente la subvención á ciertas escuelas, y antes de principiar á informar, quiero declarar, para que quede constancia, que mi informe, es la expresión fiel de una alma honrada, cuya conciencia no se tuerce ni por los alhagos de una recompensa, ni los rigores de un futuro castigo; pues de cualquier manera obraré honradamente, único medio de hacerme digno de la confianza que en mí tienen mis dignos superiores” (AHPC, Gob.2, 1914, T.19, Fl. 32).

95 Las subvenciones no fueron estables, no solo en cuanto a la regularidad de su pago, sino que parecen haber sido suspendidas en distintos momentos. Las causas de dicha cesación podían ser múltiples: incumplimiento de la escuela de alguna de las disposiciones requeridas por la Ley constatadas por un Visitador o, simplemente, falta de presupuesto. Vease el caso siguiente. En los primeros días del año 1885 se eleva una nota al Ministro informando que, habiendo excedido el presupuesto lo estipulado, se van a reducir subvenciones y rebajar otras, tomando como criterio “la lista de preceptores a quienes a juicio del Consejo con menos daño para la instrucción pública puede retirárseles la subvención” (AHPC, Gob.2, 1885, T. 5, Fl. 10).

Escuelas subvencionadas	1884	1885	1886	1887	1888	1889	1890
Escuelas particulares	12	13	15	20	18	15	9
Escuelas de congregaciones religiosas	5	4	5	8	7	4	3
Escuelas de corporaciones civiles	3	3	3	3	3	2	1
Totales	20	20	23	31	28	21	13

Inversión del Gobierno Provincial en Escuelas Subvencionadas entre 1884 y 1890

(Extraído de Jara y Monterissi, 1981: 9)

Este cuadro permite visualizar la proporción minoritaria de escuelas confesionales subsidiadas por el Estado provincial⁹⁶, siguiendo el devenir general de las escuelas particulares. Dada la cantidad de congregaciones y parroquias establecidas en el territorio provincial, constituyen un número ciertamente bajo. También en este caso, la cuestión de los planes de estudio es uno de los puntos principales de disputa. A lo ya mencionado, agregaremos que, hacia 1900, un decreto estableció nuevas reglamentaciones para otorgar las subvenciones, entre las cuales figuraban las condiciones referentes al plan de estudios que debía regir la enseñanza en dichas instituciones. Lo fija del siguiente modo: “El mínimun de enseñanza comprenderá las siguientes materias: Lectura, Escritura, Aritmética, Lenguaje, Nociones geográficas de la provincia y en particular del departamento, Moral y Religión” (AHPC, Gob.2, 1900, T. 13, Fls. 100 y 101).

A pesar de que este programa incluye “religión”, como hemos analizado en el apartado anterior, es parte de un código que ya no propone al dogma católico como organizador. Dada la dirección del proceso, no se trataba de “imponer” la

⁹⁶ Otras escuelas confesionales eran subvencionadas por las Municipalidades, tales como la Escuela de las Hermanas Franciscanas, la escuela Padre Carlucci, la escuela Nuestra Señora de Copacabana, la escuela de las concepcionistas (Jara y Monterissi, 1981:18).

enseñanza de la religión en el mínimo de instrucción. El control estatal sobre el programa se concentraba en que el peso de la religión cediese lugar a otros ramos, limitando su dictado a algunas unidades de tiempo y no “todo el tiempo”. La complejidad del escenario provincial por aquellos años plantea una situación donde el Estado colocaba/mantenía a la religión entre los contenidos mínimos, pero disputaba por elevar jerarquía al resto de las materias, desplazando a la religión del lugar central detentado en años anteriores.

11.12. La fundación de escuelas por las congregaciones religiosas

En 1871 la Tercera Orden Franciscana solicitó al Presidente Sarmiento la donación del predio contiguo a la Iglesia de San Francisco para fundar una escuela, hoy todavía en funcionamiento, el Colegio Inmaculada (Vidal en Vidal y Vagliente, 2010: 116). Las Esclavas del Corazón de Jesús construyeron una escuela y capilla en Pueblo General Paz. También lo hicieron las Concepcionistas en el Bajo Galán; las Hermanas Terciarias en Pueblo San Vicente. El objetivo explícito de estas últimas era reeducar en la religión católica a *las mujeres perdidas*, para lo cual se van a valer de una escuela que pronto alcanzaría una matrícula de más de 100 alumnas (Vidal, en Vidal y Vagliente, 2010: 116). Allí se enseñaba —en forma gratuita— no solo doctrina cristiana sino lectura, escritura y manualidades, consideradas necesarias para la educación de la mujer. Pablo Vagliente (2002) sostiene que se trataba de una congregación religiosa que hizo de la educación y del asilo de huérfanas un medio para garantizar el predominio de la cosmovisión sagrada. Tanto la Inmaculada como las Esclavas se crearon con una tarea determinada: la de evangelizar a través de la educación.

En la década del ochenta comenzaron las gestiones para la instalación de los padres salesianos en Córdoba con el objetivo de dirigir la escuela de Artes y Oficios creada por el sacerdote Luis Galeano, donde educar y evangelizar a la juventud, “a fin de salvaguardar la fe y la moral cristianas especialmente en la clase obrera, hoy amenazadas por las doctrinas socialistas y anarquistas” (Monterisi, en Vidal y Vagliente, 2002). Fundaron así el Colegio Salesiano de

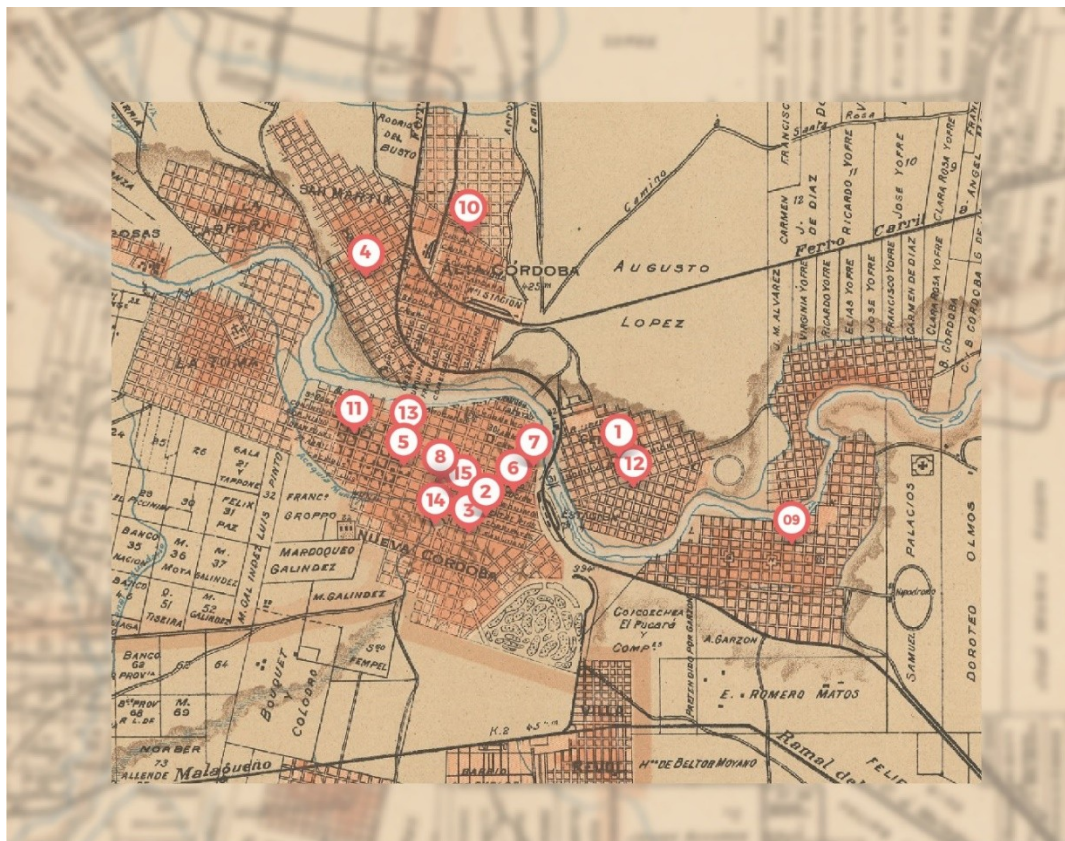
Artes y Oficios, Pío X. Junto a la enseñanza elemental, religiosa y de oficios se impartían lecciones de italiano. El esquema oratorio-capilla-colegio fue reproducido dando lugar unos años después al nacimiento del colegio en barrio San Vicente, en 1928⁹⁷. Así, se intensificó la tarea educadora de las congregaciones, principalmente en la capital, pero también en ciudades del interior.

Junto con las escuelas de las distintas congregaciones, se construyó una extensa red de escuelas parroquiales con el objetivo, como venimos analizando, de que desplazaran y combatieran a las escuelas fiscales, particularmente en el interior provincial. Durante toda la década de 1880 se produjo la fundación de instituciones educativas por parte de las comunidades religiosas, dando lugar a lo que el historiador Emiliano Endrek denominó “una infraestructura para el futuro” (Endrek, 1981: 40) frente al avance del laicismo.

El siguiente mapa detalla la extensión de estas instituciones en la ciudad capital de la provincia. La lista puede ampliarse hacia atrás y hacia adelante en el tiempo, con la fundación de otras escuelas en la Capital provincial, así como en los principales centros poblacionales del interior de la provincia y de escuelas parroquiales en pequeños poblados. Estas escuelas tenían, como veremos una importante matrícula y contaban, además con asignaciones anuales o subvenciones.

97 La Iglesia católica propició también la instalación de bibliotecas, con su impronta característica. “La lectura instructiva es tan necesaria y conveniente como nociva y pervertidora es esa que aviva los sentidos y marea las cabezas en que no han madurado las convicciones y se dejan seducir fácilmente por el sonido de una frase bonita o una pintura seductora” (Diario Ecos de Córdoba, 1877. Citado por Roitenburd, 2000).

Escuelas confesionales fundadas por órdenes religiosas entre 1872 y 1887 en la ciudad de Córdoba



Mapa de elaboración propia en base a distintas fuentes. (Las ubicaciones son aproximadas)

Diseño: Julieta Moreno

Nº	Institución	Nº	Institución
1	Colegio de María	9	Colegio Santa Margarita de Cortona
2	Colegio María Inmaculada	10	Colegio Mercedarias
3	Colegio San José	11	Colegio de San José
4	Colegio María Inmaculada	12	Esclavas del Corazón de Jesús
5	Colegio Santo Tomás	13	Pío X
6	Inmaculado Corazón de María	14	Del niño Dios

7	Adoratrices	15	Colegio de Niñas Huérfanas de Santa Teresa de Jesús
8	Nuestra señora del Huerto		

11.13. Las subvenciones a escuelas confesionales: subsidiariedad/principalidad como políticas inestables

El Colegio de las Terciarias Franciscanas era hacia fines del siglo XIX una institución muy importante enclavada en el popular barrio San Vicente. Su directora se presentó ante el Ministro solicitando una subvención para su escuela, acompañando una nota en la que informaba una asistencia diaria de 186 alumnas y un plantel de 11 profesoras. El gobierno la rechazó con el siguiente argumento:

no se encuentra en las condiciones exigidas por la Ley de Educación para el goce de subvención según se desprende de los informes producidos por la Dirección General de Escuelas en las visitas practicadas á este establecimiento durante el cte. año por no adaptar su enseñanza al Plan de Estudios actualmente en vigencia (AHPC, Gob.3, 1896, T. 16, Fl. 250).

La escuela “Del niño Dios”, orillera de la Cañada, fue demolida a mediados de la década de 1950. Por esos años, su director, informaba contar “con más de 300 niños de la clase más indigente”. También se le denegó el pedido por “no adaptarse al Plan de Estudios vigente” (AHPC, Gob.3, 1896, T. 16, Fl. 293).

El Fray a cargo de la Escuela del Convento Franciscano de Río Cuarto solicitó en 1899 una subvención. El informe del Visitador concluía que se había comprobado que no se hallaba en condiciones de “gozar los beneficios de la subvención, pues no cuenta con el número de alumnos suficiente, ni sujeta su enseñanza al plan de estudios de las escuelas de la provincia” (AHPC, Gob.2,

1899, T. 5, Fls. 12 a 14).

Como venimos analizando, a lo largo de la década de 1880, las subvenciones beneficiaban a las escuelas confesionales, dependientes de diferentes congregaciones o iniciativas de la curia local. Es frecuente encontrar en los registros pedidos de subvenciones o su ampliación o restitución. En estas notas que hemos transcrito, se reconoce la impronta de la gestión de Pedro Arias frente al Consejo de Educación. Los pedidos son rechazados sistemáticamente a las escuelas de las congregaciones, estableciendo como punto principal el incumplimiento del plan de estudios. En la hipótesis que venimos sosteniendo es posible pensar que, a pesar de que el plan de estudios incluía religión, el Estado presionaba para correr del centro los dogmas religiosos y ampliar los espacios para la enseñanza de otros ramos. Disponía también los fondos públicos a la creación de escuelas fiscales, minimizando su participación en el sostenimiento de las particulares.

Hemos podido registrar dos virajes en esta política subsidiarista. Uno de ellos ya lo hemos mencionado y se relaciona con el inicio del plan de intervención estatal de 1887, agudizado luego por la crisis económica de 1890. En la segunda etapa encontramos a Pedro Arias al frente del Consejo Provincial de Educación, propiciando enérgicas medidas laicistas y de desarrollo del sistema educativo, entre las cuales la principal fue la votación de la Ley 1426 que, si bien incluyó la religión en el mínimo de enseñanza, incorporaba otros asuntos tendientes a modernizar el sistema educativo de conjunto.

La participación de las escuelas confesionales y parroquiales en la educación de la infancia parece haber sido de mucha importancia. En general, las escuelas confesionales establecidas en distintos barrios aledaños al núcleo urbano de la capital, informaban números de alumnos y alumnas matriculados muy elevados en comparación con las escuelas fiscales. Lamentablemente, no contamos con números totales de niños y niñas que asistían a unos y otros establecimientos,

pero lo informado da cuenta de que un importante –si no mayoritario– número de niños y niñas de la capital concurrían a escuelas particulares, especialmente confesionales. Las congregaciones y órdenes retenían la educación de la niñez, y el Estado intentaba correr nuevamente los límites de su centralidad interviniendo en los programas y la administración de los fondos disponibles para la educación. Es notoria la tensión por hacer cumplir el Plan de Estudios fijado por el Estado a las escuelas confesionales, llegando a negarles la subvención a pesar de educar de modo “gratuito” un alto número de alumnos y alumnas, según declaran. Este fue también un punto de tensión y disputa entre liberales y la Iglesia Católica: quién determinaba el programa de las escuelas particulares.

11.14. Las escuelas laicas de Córdoba

En la primera década del siglo XX, la promulgación de la Ley Láinez incorporó un nuevo elemento a esta disputa. Junto con la extensión de las escuelas fiscales y el aumento de la matrícula resultante de las políticas provinciales, el Estado nacional radicaría en el territorio provincial escuelas Láinez. Esto produjo un fuerte impacto en las tensiones que venimos analizando. El Estado nacional asumía su principalidad en la garantía del derecho a la educación y radicaba escuelas (laicas) en los territorios provinciales, tensionando también el federalismo educativo, y produciéndose la superposición de jurisdicciones, leyes y regímenes educativos (Martínez Paz, 2006).

La cantidad de escuelas Láinez creadas en la provincia fue importante. En el año 1908, el Consejo Provincial de Educación informaba que se habían fundado 9 escuelas, 3 de ellas fiscales y 8 nacionales. En la misma tendencia, un Informe de estadísticas correspondientes a 1913 registra 700 establecimientos funcionando ese año de los cuales 91 pertenecían al ámbito nacional.

Las escuelas nacionales estaban regidas por la Ley 1420. En ellas no se enseñaba religión, entrando en franca contradicción con el plan de estudios provincial. El Estado nacional implantaba sus escuelas en el territorio provincial, trayendo

escuelas laicas, y nombrando en los cargos maestros y maestras normales deseosos de trabajar en ellas, como veremos más adelante.

En este mismo sentido, es importante señalar que desde mediados de la década del 1880 se cuentan también dos Escuelas de Aplicación anexas a la Normal Nacional de mujeres y Normal Nacional de varones, respectivamente. En estas escuelas tampoco se enseñaba religión, por regirse por la Ley 1420. La matrícula de ambas instituciones era alta, creciendo sostenidamente.

	1884	1885	1886	1887	1888	1889	1890
Aplicación de Maestras	92	138	181	158	182	247	380
Aplicación de Maestros	----	----	176	237	257	297	342
Totales	92	138	357	395	439	544	722

Alumnos matriculados en las Escuelas de Aplicación anexas a las Escuelas Normales nacionales entre 1884 y 1890 (En Jara y Monterissi, 1981: 19)

Lo mismo ocurría en las otras Escuelas Normales que se iban instalando en la provincia tales como la de Río Cuarto, Cruz del Eje, San Francisco, Villa Dolores, entre otras.

De conjunto, la instalación de escuelas nacionales en el territorio provincial provocaba la coexistencia territorial de escuelas que, ateniéndose a la Ley 1420 no incluían religión entre sus planes de estudio y, otras, que regidas por la Ley 1426, sí lo hacían. Este es un asunto que preocupaba especialmente al NCC. Coincidimos con Silvia Roitenburd (1998: 84) respecto a que las llamadas escuelas Láinez, instaladas en el territorio provincial a partir del año 1905, generaron preocupación en este grupo, alterando el *statu quo* logrado con el orden de cosas que mantenía la instrucción religiosa en las escuelas fiscales

provinciales. La Ley Láinez de 1905 creaba escuelas oficiales alternativas, laicas, de amplio alcance.

CAPÍTULO 12. EL VÍNCULO ENTRE EL CLERICALISMO Y LOS ÓRGANOS DE GOBIERNO DE LAS ESCUELAS

12.1. Introducción

En la introducción de este trabajo recuperamos el estudio de Silvia Roitenburd (2000) como una herramienta analítica conceptual fundamental para analizar las relaciones entre clericalismo, política y poder. Sostuvimos allí que el NCC actuaba desde un lugar que se presentaba como no político, pero con una práctica articulada en un discurso específico sobre “lo religioso”. Caracterizamos que los mecanismos de influencia de los que se valió fueron muy diversos, y su discurso se estructuró en un conjunto de dogmas que pretendían imponer como válidos en el ámbito público.

En este capítulo nos centraremos en identificar su accionar en tres instituciones claves en la que encontramos clericales ocupando distintos lugares de poder dentro del aparato estatal de gobierno de la educación desde los que influían en la vida cotidiana de las escuelas: el Consejo Provincial de Educación, los Inspectores y Visitadores y las Comisiones Vecinales. En estos ámbitos, funcionarios de distinta jerarquía asumieron la defensa de los dogmas y buscaron imponerlos en las escuelas. Ser “católico” era una identidad que sostenían en todos los ámbitos.

Sin ánimo de realizar una reconstrucción exhaustiva de este aspecto, lo que depararía otro tipo de indagación, hemos recuperado algunas figuras claves que ocuparon esos puestos. Metodológicamente, trabajamos con algunos casos como organizadores del análisis en los que incluimos tanto clericales como alguna figura liberal, como modo de ilustrar estos vínculos desde otra arista.

12.2. Católicos y liberales en el Consejo Provincial de Educación

Desde su fundación, cuando Gregorio Gavier dispuso en 1884 la creación del Consejo Provincial de Educación, este se convirtió en una institución clave y en un espacio de disputas fundamental. Su presidencia fue ocupada alternativamente por sujetos que, pese a haber sido designados por los gobiernos de turno, le imprimieron también sus sellos particulares. Se disputaron además

otros cargos, como el de los vocales, ocupados en numerosas ocasiones por hombres adeptos al clericalismo.

Acorde a su accionar, el NCC mantuvo con este organismo una relación fluctuante. Lo enfrentó de modo abierto, haciendo incluso campañas sistemáticas en contra de sus decisiones y miembros, deslegitimando cualquier decisión. En otros períodos, sus hombres ocuparon puestos de importancia (incluso su presidencia) y transformaron este organismo en un órgano desde el cual implantar sus postulados. La cercanía fue mayor o menor, exigiendo su independencia e incluso su disolución o aplaudiendo su accionar e intentando ocupar puestos en él. La mayor parte de las veces, tuvo algún miembro en su interior que representaba y defendía sus posiciones, de modo mayoritario o en minoría.

Si bien no hemos podido acceder a la totalidad de las actas de sesiones y disposiciones tomadas por aquellos años⁹⁸, nos interesa destacar algunos hitos e incidentes que pueden dar cuenta del funcionamiento del mismo, el lugar del NCC en él, el modo de accionar de sus miembros y, especialmente, visualizar algunas disposiciones tendientes a reforzar o rechazar la injerencia de la religión en el ámbito escolar y la regulación de su enseñanza, entre otras. En el capítulo sobre la religión en el currículum escolar hemos analizado en profundidad varios aspectos de la relación entre el NCC y este órgano del gobierno escolar.

12.2.1. Atribuciones y funciones en los primeros años del sistema

Desde su creación el Consejo fue dotado de amplias atribuciones: crear y suprimir escuelas, nombrar al personal docente, fijar el sueldo de los preceptores, acordar las subvenciones, confeccionar pedidos de útiles a las escuelas y proveer los mismos y exigir examen a los directores, entre otras. A su vez, se le dio la tarea de dictar los reglamentos “para la administración, gobierno

⁹⁸ El Archivo Provincial ha retirado de consulta muchos de estos libros por su mal estado de conservación. Otros, permanecen en la Dirección del nivel y no están disponibles para los investigadores.

y enseñanza” (Decreto del 30 de enero de 1884, Poder Ejecutivo de la provincia de Córdoba- art. 3).

El Consejo, con notificación directa al Ministro, se encargaba en la práctica de los asuntos más diversos: financiar pasajes, convocar licitaciones por construcción de mobiliario⁹⁹, resolvía traslados de personal, tenía la última palabra al momento de reabrir y cerrar escuelas o de crear nuevas, decidir respecto a los pedidos de subvenciones de las escuelas particulares, alquileres de edificios, sueldos no pagos, visar planillas de matrículas y asistencias, licencias, nombramientos, destituciones y renunciaciones de docentes y de miembros de las Comisiones Vecinales, investigar y resolver entredichos, la autorización de 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 de sus docentes. Fue un órgano central de poder en la administración del sistema educativo en esas décadas; en algunos momentos casi absoluto, en otros, la oposición interna limitaba o al menos retardaba su capacidad de acción.

El Consejo no fue a lo largo de todo el período un organismo autónomo, tampoco completamente adepto a los gobiernos de turno. Se constituyó en espacio de disputas en su interior, como veremos. Su autonomía fue siempre relativa, su composición, fluctuante. Generalmente, el Consejo era el órgano que se encargaba de las cuestiones cotidianas en acuerdo con el Ministro. Durante algún período, el presidente del Consejo fue también Director General de Educación. Sus miembros, hasta donde tenemos conocimiento, fueron siempre hombres.

En 1888, durante el gobierno de José Echenique, se emitió un decreto reorganizando el Consejo Provincial de Educación, pero en mayo de 1889, el gobernador Marcos Juárez 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 ha respondido a los fines de su institución por la falta de cohesión y de armonía que ha reinado siempre entre

⁹⁹ Las compras se hacían de modo directo o convocando licitaciones: “bancos de madera de cedro de asiento y tablero movibles” (AHPC, Gob.2., 1897, T. 8, Fl. 50).

sus miembros con evidente perjuicio de la educación común que le estaba encomendada” (Decreto de mayo 29 de 1889, citado por Fernández, 1965: 142). La centralización y la anulación de cualquier posibilidad de deliberación eran algunas de las consecuencias de este cambio.

En 1892 se restableció el Consejo de Educación y continuó funcionando por todo el período, no exento de conflictos, intervenciones y cuestionamientos de toda índole.

12.2.2. El año 1896 y Pedro Arias, un momento y un actor claves

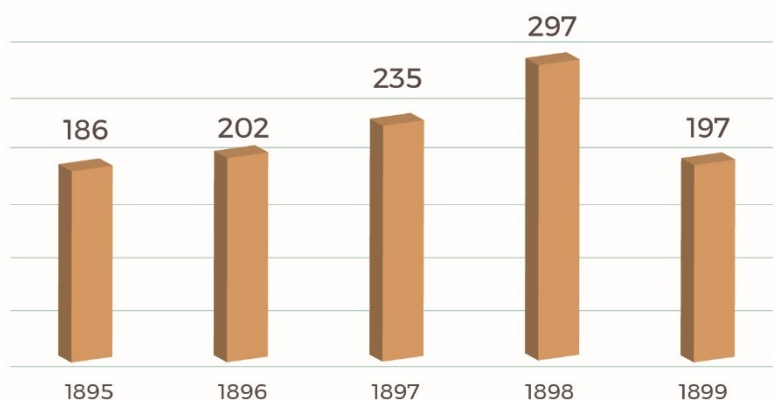
Durante la gobernación de Figueroa Alcorta fue nombrado Ministro de Educación Ponciano Vivanco¹⁰⁰ y el 3 de enero de 1896 un decreto nombró a Pedro Arias como presidente del Consejo de Educación y como vocales a José del Viso, Felix Garzón, Jerónimo del Barco y Roberto Torres.

Pedro Arias se mantuvo frente al Consejo de Educación durante 5 años y su gestión se caracterizó principalmente por la fundación de escuelas, el mejoramiento de las condiciones de trabajo del personal, la orientación de la enseñanza, los avances en la legislación escolar, construcciones de edificios escolares, fundación de bibliotecas, entre otras medidas. Desde su nombramiento, el Diario Los Principios inició una campaña en su contra, la que sostuvo durante toda su gestión¹⁰¹. Arias era rechazado, denostado y enfrentado con firmeza por los sectores clericales, quienes lo presentan como un “joven profesor normal, que acaba de concluir la carrera de leyes en la facultad”. Lo acusaban de no tener preparación, de venir a imponer sus ideas laicistas (Diario *Los Principios*, 9/01/1896).

¹⁰⁰ Ponciano Vivanco había nacido en Bell Ville en 1865. Egresado del Colegio Nacional de Córdoba ingresó luego a estudiar derecho en la UNC. Se dice que fue muy amigo de Joaquín V. González. Desde muy joven se desempeñó como catedrático en la universidad, dirigiendo revistas y periódicos. Había sido ministro de Julio Astrada. Pertenecía al círculo de los más íntimos colaboradores del general Roca. En 1901 Roca lo designó vocal del Consejo Nacional de Educación. <https://apym.hcdn.gob.ar/biografias/2241>

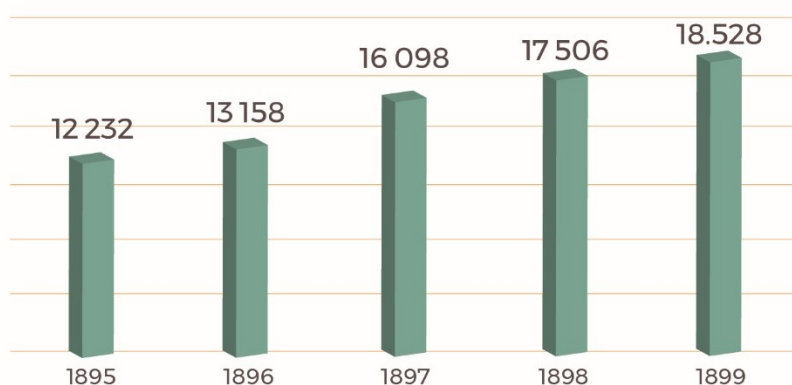
¹⁰¹ El diario *Los Principios* le destinaba una especial atención. En el año 1896, desde el mes de febrero, inició una campaña de desprestigio de este Consejo, titulando varias noticias igual: “Nuevo desacierto”.

El Presidente del Consejo era un promotor decidido de la extensión y organización del sistema. El siguiente gráfico da cuenta del importante impulso recibido por la educación pública, reflejado tanto en la cantidad de escuelas como en el número de inscriptos:



Elaboración propia en base a datos proporcionados por Fernández (1965: 170).

(Aclaración: la caída en el número que se registra en el año 1899 se debe a que las escuelas dejaron de contabilizar por separado las de niños y niñas, pasando a considerarse como mixtas y a ser contabilizadas como una sola institución)



Cuadro de elaboración propia en base a datos proporcionados por Fernández (1965: 170)

Una importante medida tomada por Arias fue la de abordar el asunto de la falta de edificios escolares. Cuando asumió, la provincia contaba con un total de 181

edificios, de los cuales 142 eran de propiedad particular. Se inició la construcción de edificios y varias mejoras.



Propiedad de los edificios escolares - 1896

Por aquellos años se adoptaron también diversas resoluciones en relación con la distribución del tiempo, horarios, “duración de los ejercicios”, extensión de las clases, alternancia con actividades físicas o recreativas. La pedagogía, la psicología, ideas pedagógicas renovadoras, comenzaron a enunciarse como el sustento que daba justificación de estas medidas. Fueron también años de afianzamiento de la escuela como reaseguro de una nación homogénea, tarea en la que los actos escolares y símbolos patrios cumplirán un rol fundamental, como analizaremos más adelante en su vínculo con la religión. Se disponen también medidas tendientes a la estabilidad del magisterio como cargos inamovibles “mientras dure su competencia y buena conducta”, se abre la “Biblioteca Pedagógica” y se organiza un depósito de útiles.

Paralelamente a la adopción de todas estas medidas, tendientes a modernizar la escuela fiscal, a concentrar la acción estatal y su fiscalización, de difusión de orientaciones para la enseñanza, junto con la ya analizada votación de la Ley de Educación, la 1426, en las escuelas de la provincia se enseñaba religión. El liberalismo no había ganado la batalla por la laicidad, pero relegaba a la religión al lugar de un elemento residual, no por ello menos operante. De ahí que analizar

la relación entre las escuelas y la religión y el clericalismo no pueda únicamente realizarse buscando en los textos o en las prescripciones si está incluida en el mínimo de enseñanza. Es posible reconocer momentos donde, pese a su continuidad, su centralidad se desplaza, primando tendencias modernizadoras en las escuelas.

12.2.3. Adolfo Van Gelderen, un normalista antilaicista

El caso de Adolfo Van Gelderen, figura destacada del clericalismo, es particularmente interesante. Cuando en 1913 asume Ramón J. Cárcano 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.

Sus antecedentes como prestigioso pedagogo lo llevaron a participar de forma destacada del Congreso Pedagógico de 1882 y de los debates de la Ley 1420 como representante de la fracción clerical, sosteniendo, sin embargo, que el Estado debía tener a su cargo la construcción y supervisión de escuelas, a la par que sostenía que en ellas debía enseñarse religión¹⁰². Era un orgulloso normalista. Quizá en su figura podemos reconocer que el normalismo y el clericalismo confluyeron en muchas de sus ideas y políticas, especialmente durante los primeros años del siglo XX.

Durante su gestión se construyeron numerosos edificios escolares y se dieron pasos 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, con graves denuncias a los

102 Una breve biografía de Adolfo Van Gelderen está disponible en la página web de la Biblioteca Nacional del Maestro:

http://www.bnm.me.gov.ar/proyectos/medar/historia_investigacion/educadores-argentinos/adolfo-gelderen.php

milитantes clericales que estaban al frente, entre los cuales encontramos a Adolfo Van Gelderen. Durante ese año se llevó adelante una investigación que ocupa 4 tomos completos del archivo del Consejo Provincial de Educación. Las denuncias incluían la persecución de maestros y maestras disidentes, el nombramiento de maestros y maestras sin título para reemplazar a los cesanteados entre otras irregularidades que recuperaremos muy someramente.

El Consejo fue intervenido desde el 14 de mayo de 1915. La Cámara de Diputados había resuelto nombrar una Comisión para que investigase la administración escolar que presidía 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. Juan Albarenque fue nombrado presidente de la Comisión Investigadora. Entre los cargos, destacaremos algunos:

- Cargo nº 42. 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”. (AHPC, Gob.2, 1915, T.17, Fl. 70)
- Cargo nº 43: “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”. (AHPC, Gob.2, 1915, T.17, Fl. 37) Denuncian que se colocaron maestros afines o se removieron maestros simpatizantes de la Unión Cívica Radical sin motivos.

Además de los mencionados, se agregan otros cargos tales como:

- que los inspectores no dieron clases modelo
- que una maestra de 14 años (con 2º grado aprobado) sustituyó una maestra normal dejada cesante (en la localidad de Luyaba)
- que se suprimió la “Revista de Educación...” (AHPC, Gob.2, 1915, T.17, Fls. 132 a 135)
- la realización de traslados injustificados

- la destitución de maestros violando su estabilidad
- que se repartían útiles solo a directoras afines a la presidencia
- el nombramiento de maestros antes cesanteados o con escasa preparación
- el pago de alquileres altísimos siendo sus dueños personas destacadas que se beneficiarían de esta situación

Estas denuncias muestran al clericalismo en acción: contra los maestros y maestras normales, contra la revista de pedagogía, propiciando persecuciones políticas, atentando contra los derechos laborales de los docentes, entre otros aspectos. El Consejo Provincial de Educación se volvió un blanco de los pedidos de reforma, reclamándose por parte de los docentes y asociaciones gremiales o políticas medidas contundentes en pro de su autonomía y de la participación del magisterio en la elección de sus miembros.

12.3. El lugar de los visitantes e inspectores de escuela

La figura de los Visitadores e Inspectores ocupaba un importante lugar en la vida de las escuelas. Hemos tenido ya ocasión de recuperar el caso de inspectores acusados de obstaculizar medidas en pro de la enseñanza religiosa. También otros que asumieron este puesto para sostener prácticas y medidas a favor de esta práctica.

En septiembre de 1891 se nombró Inspector General de Escuelas a Ezequiel Morcillo. No es claro qué incidente pudo haber ocurrido, pero sí el firme posicionamiento que este Inspector adopta. 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". Nota de aceptación de su cargo - Firmada por Ezequiel Morcillo (AHPC, Gob.2, 1891, T.7, Fl. 141 y 142).

Como en otros órganos de la administración escolar, el NCC tenía sus agentes entre ellos. El Ministro respondió que no ha sido convocado por católico sino por su honorabilidad y Morcillo renuncia.

Tempranamente, en 1881, se dictó el *Reglamento de los Visitadores de Escuela* para los Visitadores de Escuelas Fiscales y Subvencionadas de la Provincia de Córdoba (AHPC, Gob.2, 1881, T.4, Fl. 157 y sig.). 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 presentar¹⁰³.

Estos funcionarios se constituyeron en una fuente de información clave en nuestro estudio. En algunas ocasiones los Visitadores elaboraban informes amplios, con muchos detalles sobre aspectos de lo más diversos de la vida escolar. En otros casos, asumían un carácter más burocrático y un tono y formato más escueto, que poco nos permite saber sobre lo que efectivamente ocurría en las visitas. Sus informes deben ser leídos teniendo en cuenta su función y sus roles, ya que estos funcionarios respondían, como es de esperar, a intereses políticos, a distintos bandos del partido de gobierno o de la oposición, adscribían

103 Para ser visitador, se establecían, entre otros requisitos, gozar de buena salud, reputación intachable, haber sido profesor por al menos 5 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, reunirse con la Junta Vecinal. Las observaciones de estos funcionarios se concentran en los edificios, preceptores, fijar días para los exámenes, velar por el cumplimiento del programa. Tenían a su cargo la vigilancia inmediata de las escuelas fiscales y subvencionadas. También debían recabar e indagar la opinión de los vecinos sobre el maestro y “escuchará sus preocupaciones” sobre la marcha de la instrucción primaria. También se le encomienda la tarea de organizar “Sociedades protectoras de la educación con las principales damas de la ciudad” (AHPC, Gob.2, 1881, T.4, Fl. 161).

Desde el punto de vista de la formación pedagógica, su tarea también incluía ofrecer a los maestros “saludables concejos para que en lo sucesivo no reinsida en los mismos defectos”. También, 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 contraccion e inteligencia” (AHPC, Gob.2, 1881, T.4, Fl. 163). El criterio para elegirlas se asociaba a las observaciones mismas del Visitador, pero también a los resultados obtenidos por los niños en los exámenes finales. Tenían a su cargo, también, el dictado de Conferencias Pedagógicas.

a diferentes ideas pedagógicas o tenían intereses administrativos o vinculados a su carrera, animosidades o buenos vínculos con los docentes. Esto no quita que, en su mayoría, hayan sido pedagogos importantes, y su tarea de alto valor pedagógico, especialmente en las dos primeras décadas. Su trabajo podría ser asociado a la supervisión y fiscalización del funcionamiento de las escuelas, mandatados por el Consejo Provincial de Educación, generando temores en los maestros y directores ante su llegada¹⁰⁴. Pero también a la formación en servicio ya que, como veremos, en sus visitas debían ofrecer clases magistrales, conferencias pedagógicas, brindar consejos sobre la enseñanza, tomar exámenes para comprobar “el avance” de los alumnos.

Al menos en sus inicios, se puede percibir un trabajo intenso y arduo. Los visitantes 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 unos pocos meses¹⁰⁵. Algunos de estos visitantes estaban muy bien conceptuados, ascendiendo desde este puesto a otros en el Ministerio. Eran maestros de amplia formación y conocimientos actualizados de pedagogía. En otras ocasiones, eran también denunciados y cuestionados¹⁰⁶.

104 Con motivo de una visita a una escuela, en su registro consigna lo siguiente: “No he quedado bien satisfecho de esta escuela por motivo de no haberse cumplido mis instrucciones de la primera visita como era de esperar por el carácter de ellas y del personal. Ha habido descuido o indiferencia, no imposibilidad como ha tratado de hacermelo creer la dirección. Muchas acostumbradas a modos de enseñar se han corregido” (AHPC, Gob.2, 1897, T.8, Fl. 99).

El Visitador sugiere que son excusas. En otros casos afirma que algunos docentes cuando se enteran de su llegada solicitan carpeta médica para evadirse.

105 En diciembre de 1882 el visitador Pagliari presenta una planilla de gastos. Es interesante recorrerla porque ayuda a imaginar el trabajo, el contexto, el entorno. Corresponde a la visita a las escuelas de los Departamentos de San Alberto, San Javier y Pocho. Allí detalla entre sus gastos: 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 “Mensajería”, también un vaqueano y alquiler de caballos (AHPC, Gob.2, 1883, T.5, Fl. 89).

106 Como ocurrió en el año 1889 cuando se registran graves denuncias sobre el proceder el Visitador Lucero. Las reproducimos por su riqueza: “En la escuela Salsacate pegó con la mano a dos niñas. En la de Pocho de barones (...) se fastidió con un niño, salió de la piesa escuela fue asu caballo trajo un rebenque y le dio un feroz 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 cierto es a propósito de manera que el educacionista que debe ser culto está transformado en domador de fieras. (...) muchos padres se niegan a mandar los niños a la escuela el día de la

12.4. Las Comisiones Vecinales y su vínculo con los curas párrocos

Otro órgano central vinculado a la vida de las escuelas fueron las Comisiones Vecinales, instituciones claves de la vida escolar durante, al menos, las dos últimas décadas del siglo XIX, especialmente en lugares remotos y alejados de la vista de la administración central, donde visitantes e inspectores podían llegar una vez, a lo sumo dos veces por año. Su función fue muy importante en los inicios del sistema.

Habían sido creadas durante el gobierno de Antonio Del Viso, en 1878. Estaban 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 institucionalizará.

En 1881, cuando se elaboró el Reglamento de los Visitadores de Escuela (AHPC, Gob.2, 1881, T.4, Fls. 157 y sig.) se presentaba a las Juntas Vecinales como auxiliares del Visitador. Por su parte, el Reglamento de las Escuelas Fiscales de la Provincia de Córdoba (1883) establecía en su capítulo 11 que el objeto de su creación se vinculaba con la tarea de

auxiliar á los visitantes 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. (AHPC, Gob.2, 1883, T.5, Fls.115 y siguientes)

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

visita por temor q sirvan de estropajo” (AHPC, Gob.2, 1889, T.7, Fl. 299 a 306).

La directora y el director de Salsacate desmienten el informe y dicen que se comportó perfectamente en su visita. En cambio el director y la Junta Vecinal de la escuela de Panaholma ratifican este informe. ¿Es posible pensar que hubiera enfrentamientos con miembros de las Comisiones Vecinales y que estas denuncias fueran falsas? ¿O que, efectivamente, este hubiera sido su proceder pero que los mismos docentes de la escuela temieran sumarse a la denuncia?

de la escuela. En los hechos siempre fueron conformadas por hombres, aunque no hemos encontrado prohibiciones explícitas para ser integradas por mujeres. Se constituían por tres miembros nombrados por la Inspección General de Escuelas. Un miembro de la Junta Vecinal debía presidir los exámenes tomados a los niños y niñas; su tarea también se vinculaba con recoger las quejas o demandas de los padres y el preceptor debía a ésta explicaciones.

Inicialmente, la creación de estas comisiones 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: 131).

La situación con estos organismos es fuente de numerosas comunicaciones con los inspectores o visitadores, por motivos múltiples¹⁰⁷. En ocasiones se registran tensas relaciones entre estos “vecinos”, la escuela, el Estado y sus funcionarios y los preceptores o maestros. En otras, son los maestros quienes visibilizan y denuncian que miembros de la Comisión no cumplen con sus tareas, siendo hombres *influyentes, ocupados* y que se ausentaban por largos períodos de la ciudad. También encontramos registro de un fuerte vínculo que la política partidaria es la que decide la composición de la misma, siendo los jefes comunales, a su vez, los presidentes de las Comisiones.

Una de las tareas más complejas para el Gobierno, al menos en las ciudades del interior, fue la de encontrar vecinos que pudieran integrarlas bajo los requisitos

107 En ocasiones, algún miembro de la Comisión obstaculiza el desarrollo del ciclo escolar. Un ejemplo es la presentación realizada por el preceptor José Santos Asís presenta una nota a inspección con su renuncia aduciendo que la escuela no ha recibido matrícula ese año puesto que un miembro de la Municipalidad y también miembro de una comisión nombrada para inspeccionar la escuela ha dicho falacias respecto a que había sido destituido de su puesto.

En otros casos, se comunican con la Inspección para hacer mención a algún aspecto de la vida escolar. Un ejemplo de ello es la nota presentada por la Comisión Vecinal de Totoral, firmada por sus miembros Ramón Quinteros, Luis Cornejo y V. Moyano, en la que informan haber asistido a inspeccionar la escuela. La Comisión califica la asistencia como escasa. Además, sostiene en la nota “Por informes que esta comisión ha recogido puede asegurar al Señor Inspector que la concurrencia diaria a dicha Escuela no pase de ocho a diez niños aparte de la desorganización que la Comisión con dolor ha podido notar en esta Escuela” (AHPC, Gob.2, 1881, T.4, Fl. 49 a 51).

fijados. La elección de sus miembros fue en muchas ocasiones motivos de discordia, en otras fue asumida la tarea por personas *influyentes* que acrecentaban así su poder. Como dijimos, hemos encontrado también que, de modo muy frecuente, los curas formaban parte de las mismas.

Muchas de ellas estuvieron integradas por curas párrocos, incluso asumiendo su presidencia¹⁰⁸, no solo en los comienzos sino en todo el período en que encontramos a las Comisiones Vecinales actuando. Incluso aunque no formaran parte de este organismo, muchos curas informan sobre distintos asuntos vinculados a las escuelas¹⁰⁹.

Olegario Villar y Pastor era Cura de la Parroquia de Minas (Ninalquin) en los primeros años de la década de 1880. Sus tareas eran muchas en una población tan alejada de la capital provincial. 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 irreproachable, “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”. (AHPC, Gob.2, 1881, T.4, Fl. 67).

Este párroco, ¿formaría parte de la Comisión vecinal? En cualquier caso, asumía la función de legitimar, otorgar autoridad y validar la figura del maestro y su accionar.

En este sentido, la presencia de los curas en las escuelas estaba legitimada por su pertenencia a estos órganos escolares de amplias funciones. El cura podría entonces participar de los exámenes, informar sobre la conducta de los docentes, informar la matrícula, sugerir un nombramiento o desestimarlos.

108 La Directora de la Escuela Graduada de Bell Ville se dirige al Consejo de Educación mencionando que el presidente de la Comisión Vecinal es el Cura D. Eduardo Ferreira (AHPC, Gob.2, 1889, T.8, Fl. 5).

109 Los curas participaron también en la organización ejecución del Censo Escolar de 1883 (AHPC, Gob.2, 1883, T.5, Fls. 42 a 46).

Poco a poco perderán algunas atribuciones, pero se sostuvieron en el tiempo como instituciones muy presentes en la vida cotidiana de las escuelas, muy especialmente en el interior, por lo que podríamos suponer que la presencia de los curas párrocos en las escuelas fiscales como miembros de estas comisiones pudiera ser asidua.

Como ya hemos mencionado, la relación fue también en otras ocasiones de mucha tensión entre estos prelados y las escuelas. ¿De qué modo esto tendría que ver con la posición asumida por los y las maestras respecto a la enseñanza de la religión? Veremos algunos ejemplos para acercarnos a una respuesta a esta pregunta cuando analicemos la situación de los maestros y maestras normalistas en la provincia.

Acorde con su accionar, la posición que el clericalismo asumió frente a estos organismos del gobierno escolar fue fluctuante. Ocupaban cargos en ellas, colocando como integrantes curas u otros hombres adeptos. En otras ocasiones atacaron la existencia misma de las Comisiones Escolares, como 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 su disolución, con miras a una mayor centralidad del gobierno escolar.

12.5. La relación entre el clericalismo y las y los docentes¹¹⁰

Clericales y liberales se enfrentaron también en torno al perfil de los docentes que se pretendía promover y priorizar para los nombramientos, a la injerencia

¹¹⁰ En los documentos analizados se utilizan distintas denominaciones. Inicialmente, se utiliza de modo casi excluyente el término preceptor, junto con “director”, siendo el cargo la designación que se priorizaba para remitir a docentes de escuelas de personal único, especialmente sin titulación, aunque en muchos momentos se dice maestros con título y maestros sin título. Encontramos también la figura del asistente, ayudante del maestro (podía ser incluso un maestro normal el que ejerciera ese cargo). Pronto se comenzará a hablar de maestros o maestras, agregándose cuando hacía falta el adjetivo de *normales*.

del Estado y/o de la Iglesia en su formación, su titulación y acreditaciones, su religión, el sexo y también su moralidad.

¿Qué saberes debía tener un *buen* docente? ¿Cómo dotar a las escuelas que se estaban fundando de maestros *competentes*? ¿Quién debía formarlos, en qué instituciones y con qué programa? ¿Cuál sería el rol de la Iglesia Católica en esta tarea? ¿Era posible conciliar el normalismo con la enseñanza de la religión católica? ¿Debían ser católicos los maestros y los profesores y profesoras de las Escuelas Normales? ¿Qué pasaba si no lo eran, dado que los planes de estudio estipulaban en el mínimo de instrucción la enseñanza de la religión? ¿Existía la figura del maestro/maestra de religión? En los casos en que sí, ¿en qué condiciones y con qué relación con el Estado desarrollaban su tarea?

Estas preguntas orientarán el desarrollo de este capítulo. En la disputa por la hegemonía en la educación, los maestros, su designación, su formación, sus tareas, sus creencias y su vida cotidiana pública y privada, así como su moralidad, fueron un asunto de la mayor importancia.

12.6. La secularización del trabajo de enseñar

Cubierto de la pobreza rayana en la miseria que enerva y arruina su existencia, desde luego sin porvenir por la ausencia de leyes que aseguren su protección cuando por vejez ú otras causas queden imposibilitados para el servicio ó se van a otras provincias ó á otras escuelas donde su trabajo sea mejor remunerado. (Informe de Toledo Hidalgo, Presidente del Consejo Provincial de Educación, 1908)

El magisterio en Argentina nace como profesión de Estado¹¹¹ cuando se crea y se extiende el sistema de educación primario y las escuelas normales. La extensión del sistema en un número creciente de escuelas requirió un alto número de

111 Birgin (1999) analiza que en el mismo proceso en que creció y se consolidó la intervención del Estado en la educación, se desarrolló la tendencia a la transformación del magisterio en una profesión de Estado. Éste se reservó el monopolio de los títulos y se convirtió en la principal fuente de contratación y financiamiento para el empleo, impuso los criterios de reclutamiento y se consolidó como institución reguladora del ingreso en la profesión (Arnaut Salgado, 1993).

docentes, a la par que el Estado se constituía en su empleador. Pero el trabajo de enseñar existía previamente, aunque de forma más heterogénea y menos controlada (Birgin, 1999). Se diferenciaban maestros que desarrollaban de modo autónomo su trabajo¹¹², con poco control y miembros de la Iglesia católica¹¹³, que oficiaban de enseñantes. La secularización de la enseñanza se produjo a la par del surgimiento de un conjunto de normas que regularon el trabajo en las aulas, mientras transforman a los maestros y maestras en funcionarios asalariados del Estado. Se institucionaliza el trabajo de educar, se centraliza como actividad y se tiende a la homogeneización del magisterio. Las escuelas normales cumplirían un rol fundamental para este propósito.

La provincia fue parte de este proceso, al ritmo que se fundaban escuelas y se incorporaban niños y niñas a las aulas, aumentando también las exigencias sobre el trabajo de enseñar; se precisaban los planes de estudio diversificando los ramos que debían ser enseñados, sus enfoques, metodologías; mientras las escuelas iban pasando de infantiles o elementales a graduadas y la simultaneidad iba planteando a los docentes unos saberes específicos del trabajo de enseñar, crecieron las pretensiones del sector liberal de dotar a las escuelas de docentes preparados en escuelas normales.

El Censo de 1876 registró en la provincia 133 maestros sobre un total de 70 escuelas. En un poco más de 30 años, en 1908, el número de escuelas había crecido a 530, y los maestros y maestras se habían multiplicado por 10. El informe de ese año del presidente del Consejo de Educación, Toledo Hidalgo, señalaba la existencia de 1265 maestros y maestras.

112 Según recupera Birgin (1999) las restricciones referían a moralidad, el dominio de conocimientos básicos religiosos y de lectoescritura y la limpieza de sangre, quienes así lo deseaban podían enseñar en cualquier lugar donde obtuvieran autorización. Ésta funcionó también como una autorización para instalar pequeñas escuelas privadas. En muchos casos se trataba de enseñantes extranjeros (Newland, 1996).

113 Hasta la construcción del sistema educativo moderno la enseñanza de las primeras letras estaba a cargo de la Iglesia.

El aumento cuantitativo incluía también profundos cambios cualitativos vinculados a la formación, titulaciones, saberes exigidos, género y una creciente profesionalización.

Cuando la docencia pasó a ser un trabajo asalariado, los docentes pasaron de trabajadores autónomos a tener un salario fijo. Su cobro era irregular y el monto escaso. Ser docente era una profesión muy mal remunerada, especialmente en la provincia. El problema del salario docente es un aspecto recurrente en los documentos, destacándose en todas las ocasiones la bajísima retribución que recibían. A esto hay que agregar las numerosas condiciones que retrasaban el cobro, como hemos mencionado en el capítulo anterior.

En Córdoba, como también dijimos, durante un período prolongado el salario estuvo también condicionado por la matrícula¹¹⁴. Este hecho llevaba a que se dieran muchas situaciones de entredichos para dictaminar el cumplimiento de este número y la veracidad de los informes de los preceptores que tendían muchas veces a “inflar” la asistencia y matrícula¹¹⁵.

El Reglamento de 1883 establecía la garantía de estabilidad en el cargo y de un sueldo; también el pago en vacaciones. Pese a estas regulaciones eran numerosos los reclamos, tanto por las escuelas que se cerraban y dejaban a maestros sin su sustento, los traslados de una institución a otra en puntos muy distantes de la provincia, la precariedad de los locales escolares en los cuales los maestros (y su familia) debían establecerse, el vínculo con las poblaciones no siempre receptivas a los recién llegados. En 1896 la Ley de Educación 1426 dispuso también medidas tendientes a la estabilidad del magisterio como los cargos inamovibles “mientras dure su competencia y buena conducta”, aunque los años siguientes se verificaron numerosas irregularidades, cada vez más vinculadas a motivos políticos, gremiales o religiosos.

114 Un decreto de mayo de 1877 había fijado que cobrarían 40 fuertes los preceptores de escuelas con más de 40 alumnos, regulando así el salario docente según la matrícula.

115 Estas situaciones se presentan con mucha frecuencia en los archivos del Consejo y la Inspección. En ocasiones, los visitantes sostienen que el número informado por los docentes o las Juntas Vecinales no son certeros, incluso cuando la diferencia es muy menor y “apenas llega a 38” (AHPC, Gob.2, 1881, T. 4, Fls. 78 y 79). El Visitador acusa a la Junta Vecinal de adulterar los datos “en perjuicio de la Provincia y en provecho de un preceptor”.

A su vez, el salario dependía del cargo y también de la categoría de la escuela y de su lugar de radicación¹¹⁶. En las escuelas del Interior el personal se reducía notablemente y también los sueldos. Mayoritariamente las escuelas eran de personal único, al que se denominaba “director”. La variación de sueldos era también muy amplia entre escuelas graduadas, infantiles y elementales. En algunos casos los maestros eran ayudados por un auxiliar y, muy excepcionalmente, un portero. La mayor parte de los docentes del interior provincial se desempeñaban como personal único.

Esta gravosa situación provocaba una continua movilidad del personal, sea porque conseguían un mejor trabajo en otro ramo, porque renunciaban para dedicarse a otras tareas, o porque eran removidos por el Consejo, por motivos múltiples. También, se daban frecuentes migraciones entre escuelas.

Los maestros titulados podían elegir entre una amplia gama de ofertas. En general, no aceptaban ofrecimientos para trasladarse a escuelas del interior, preferían la capital, y a partir de la Ley Láinez y de la fundación de las primeras escuelas nacionales, es posible registrar insistentes referencias respecto a la migración de maestros titulados a escuelas nacionales. Esto ocasionaba lamentos por parte de los funcionarios estatales que veían perderse el poco personal titulado que tenían. Un ejemplo de esto lo encontramos en el informe anual del presidente del Consejo Provincial de Educación en 1908, Toledo Hidalgo, quien afirma que los sueldos eran muy bajos, y por ésta causa no se conseguía personal idóneo en cantidad suficiente. Los funcionarios se lamentaban de que muchos buenos maestros se iban a las escuelas nacionales que se estaban abriendo porque se les abonaban mejores sueldos provocando un “éxodo de maestros normales”¹¹⁷.

116 En el presupuesto para el año 1897, con motivo del “Proyecto de Presupuesto para el Consejo General de Educación de la Provincia de Córdoba para el año 1897” se establecen los gastos del Consejo, pero también el sueldo del personal de las escuelas. Por ejemplo, la Escuela Superior de Varones de la Capital establece: Director, \$150; Vice-director y maestro, \$110; Maestros de grado, \$100; Prof. de música \$50; Portero, \$25. Por supuesto, no todas las escuelas tenían esta dotación de personal (AHPC, Gob.2, 1897, T.9).

117 En noviembre de 1886 un inspector informa que el sueldo máximo de un profesor de escuela normal era de \$160 mientras que un profesor de escuela fiscal era de \$60 (Datos

En este panorama, las y los docentes se dirigían en reiteradas ocasiones al Consejo pidiendo considerar situaciones de penuria por las que atravesaban. Vivir en la miseria, los traslados de un lugar a otro y rogar por una jubilación, parecen ser algunas de las claves de la profesión. Esta suerte pareciera ser más contundente para los maestros sin título, dado que los que sí lo poseían podían elegir la ciudad en la que trabajar, o si hacerlo en una escuela provincial o nacional.

El Reglamento General de Escuelas, en su capítulo 3º, establecía las condiciones para ser nombrado preceptor entre las cuales no se fijaba una religión, ni se exigía una nacionalidad (más adelante este último punto sí se regulará). Los postulantes debían acreditar una edad mayor a 20 años (18 para las mujeres), conducta irreprochable, buena voluntad y competencia en los ramos del programa, no tener “defectos físicos de tal naturaleza que puedan comprometer la disciplina escolar”. Deberían acreditar su edad con la partida de bautismo o en su defecto con el testimonio de dos personas respetables; su estado de salud con el informe médico; la conducta con la certificación de la autoridad civil o eclesiástica de la localidad. El grado de instrucción con un examen que tendría lugar en la Inspección General.

Según el Reglamento, el examen de competencia sería oral y escrito, sobre todos los ramos de la enseñanza, incluyendo en la prueba sus conocimientos sobre el Reglamento y el Plan de Estudios. Las exigencias se adecuaban a lo que la situación permitía, como reconocen las siguientes instrucciones de las autoridades educativas hacia 1883:

Cuando en la mayor parte de los ramos presentados se mostrase competente y tan solo en algunos hubiérase revelado poca preparacion, podrá ser aprobado a condición de que, transcurrido el tiempo que le fije la Comisión, vuelva en dichos ramos a ser examinado (AHPC, Gob.2, 1883, T.5, Fls.115 y siguientes).

Si era aprobado, recibía de la Comisión un diploma de competencia. ¿Estos exámenes incluirían “Religión” entre los saberes requeridos? No lo sabemos,

extraídos de las fuentes citadas y Jara y Monterissi, 1981: 76).

pero no sería descartable dado que según se lee estaba organizado por los ramos de estudio incluidos en la enseñanza.

Según este reglamento las tareas del preceptor eran múltiples: tenía la responsabilidad de conservar el mobiliario y la escuela en perfecto estado y vigilar el aseo de los niños, y si no cumplieran los requisitos, “intentar subsanarlo allí mismo”. Entre sus responsabilidades se encontraba además la de visitar a los padres de los niños “con la frecuencia que les sea posible” para comentarles verbalmente “la conducta de sus hijos en la escuela y pedirles su cooperación”; establecer vínculos con las familias, invitando a los padres de familia a todas las fiestas escolares tales como premiaciones, exámenes, etc. Junto con la Comisión Vecinal, debían elegir local para la escuela, incluyendo una pieza para el preceptor, y ponerlo a consideración del Visitador. Debía también organizar a los niños para garantizar la limpieza, fuera del horario de clases. Incluso en algún momento, al menos hasta fines de la década del 80, los preceptores pagaban los alquileres de los locales escolares deduciéndolos de su salario.

Pronto se irían anexando nuevos requerimientos, como llevar los libros de matrícula, la lista diaria, el inventario de útiles y completar el libro copiador de notas (AHPC, Gob.2, 1886, T.6, Fl. 14). A estas muchas tareas se sumaban otras, como velar por la salud de sus alumnos de distintos modos, tales como participar de campañas de vacunación¹¹⁸.

12.7. El combate a los maestros sin título

La profesionalización de los docentes fue un aspecto central del enfrentamiento sostenido por el clericalismo contra el normalismo.

118 Por ejemplo, el 10 de agosto de 1909 se propone la creación de un cuerpo de vacunadores de los alumnos de las escuelas, especialmente los de la campaña “donde ese servicio se hace con mucha dificultad”. Se había indicado a los inspectores que en su gira controlaran que se cumplieran las disposiciones vigentes sobre vacunación. Se propone que profesores y maestros realicen la vacunación personalmente, cuando se les suministren los elementos necesarios. La preocupación es centralmente la epidemia de viruela por la que se ordena la clausura temporal de algunas escuelas, desinfección y vacunación.

El proceso de profesionalización y titulación de maestros será lento, largo y tortuoso, también para todo un conjunto de maestros no titulados que habían hecho de esta su profesión. En la transición de una mayoría de maestros/as no titulados a titulados muchos docentes sufrieron consecuencias, dado que sus condiciones laborales se veían minadas al mismo ritmo en que se regularizaba el trabajo de los docentes titulados.

La exigencia de titulación para el ejercicio se asociará a la fundación de escuelas normales, título requerido como acreditación fundamental para el ejercicio de la profesión, incluso en la provincia, tarea asumida por el liberalismo en el gobierno como una empresa fundamental.

La mirada de los funcionarios se volvió acusatoria del personal no titulado, culpabilizándolos de la situación de la educación y depositando discursivamente las expectativas en un magisterio formado en las escuelas normales. En contraposición, el clericalismo veía en los maestros y maestras normales a ateos que se enfrentan a las mejores tradiciones de la provincia, que venían a descristianizar la educación y a corromper a la infancia, privilegiando al personal no titulado.

12.7.1. Ignorantes e incompetentes

En diciembre de 1896 el Consejo Provincial de Educación resuelve cerrar la Escuela Rural de Río Pinto, “clausurarla hasta determinar mejor ubicación y cambiar de personal en vista de que el Señor Vachino carece de competencia para desempeñar el cargo de referencia” quedando cesante Vachino y sin cobrar su sueldo.

Victorio Vachino, su director, manifestaba haberse desempeñado en ese puesto por 10 años y que, por disposición del Consejo, se le habría privado de cobrar su sueldo en los tres meses de vacaciones: diciembre, enero y febrero.

Solicito la clemencia de V.E. y la consideración humana en este trance para que no permita que estos tres meses de Diciembre, Enero y Febrero queden en blanco después de estar un poco olvidado de las penurias,

mortificaciones y descrédito adquiridos en esta carrera por falta de pagos en tiempos no lejanos (AHPC, Gob.2, 1896, T.16).

Cuáles fueron los motivos concretos por los cuales el Consejo tomó esta resolución, la dudosa formación de Vachino para desempeñar su cargo, la supuesta falta de matrícula... ni sus diez años de servicio alcanzaron para que este maestro, seguramente sin título, no quedase tres meses sin cobrar su sueldo. Pedro Arias había asumido la presidencia del Consejo de Educación e iniciaba su campaña por la titulación de los maestros. Esto se hizo de modos complejos y casi siempre acusatorios sobre los maestros no titulados que ejercían la profesión.

Sin embargo, este tránsito no fue todo lo rápido que el liberalismo había pretendido. Solo un pequeño porcentaje de escuelas lograrían contar con maestros y maestras titulados, a pesar de las políticas sostenidas, manteniéndose en sus puestos maestros y maestras sin título en todo el período.

Docentes	1876 ¹¹⁹	1886 ¹²⁰	1890	1908 ¹²¹	1913 ¹²²
Titulados	0	16	84	253	669
Sin titulación	133	126	216	1012	1217
Porcentaje de maestros y maestras sin título	100%	78,26%	72%	80%	64,87%

Personal docente al frente de escuelas fiscales de la provincia de Córdoba

Cuadro de elaboración propia

Si analizamos el cuadro precedente encontramos que hasta bien entrado el siglo XX el porcentaje de maestros y maestras con título era muy bajo; el crecimiento sostenido no alcanzaba a cubrir los requerimientos¹²³.

119 Datos del Censo Nacional educativo, 1876.

120 Jara y Monterissi, 1981: 44.

121 Datos del Informe del Visitador Toledo Hidalgo, (AHPC, Gob. 2, 1909, T. 19, Fls. 1 a 13).

122 Informe de estadísticas correspondientes a 1913 (AHPC, Gob. 2, 1914, T. 19, Fls. 151 a 170).

123 Las estadísticas no son muy precisas y estas comparaciones tienen sus dificultades. En algunos casos los números corresponden al total de escuelas, en otros solo a las fiscales y en

Respecto al origen del título, en los primeros años del siglo XX, del total de maestros y maestras, un 23,4% poseían título nacional y el 12% restante provincial. Cabe recordar que las escuelas normales nacionales y provinciales se diferenciaban en su programa, especialmente en la enseñanza de Religión (católica) en la formación inicial en el caso de las provinciales.

Otro dato interesante es que solo el 39% del personal docente (varones y mujeres) de las escuelas fiscales poseía título frente a un altísimo 73,3% del personal docente de las escuelas nacionales; la migración hacia las escuelas nacionales de los maestros normales, que mencionamos más arriba, se verifica aquí. Y solo un 11% del personal de las escuelas particulares eran docentes titulados. Respecto al bajo porcentaje de maestros titulados en las instituciones particulares, entre las que contamos a las confesionales, podría hipotetizarse que se vinculaba con las condiciones más precarias de trabajo que pudieran llevar a los docentes a buscar otros destinos laborales, pero también a que estas instituciones hubiesen priorizado la selección de personal no titulado en oposición a la formación que ofrecían las escuelas normales; era muy frecuente aún que los miembros de la iglesia asumieran el trabajo docente.

El sector liberal fomentó todo tipo de iniciativas en esta dirección, como veremos, apostando a la formación de maestros normales y su incorporación al

otros ni siquiera se lo aclara. En 1906 (AHPC, Gob. 2., 1906, T. 9, sin foliar), según el Informe del Inspector de la 2ª sección correspondiente a los departamentos de Río Primero, Río Segundo, Tercero Arriba, Santa María y San Justo, en un total de 91 escuelas se registraban 117 maestros de los cuales, 46 tenían diplomas, 41 habían cursado estudios en las Academias y 30 no tenían titulación. Un 60 % de los maestros no tenían titulación, aunque encontramos que las Academias (sobre las que nos referiremos más adelante) paliaban en algo esta dificultad. En el mismo año, 1906, el Inspector de la 3ª sección (Departamentos de Tercero Abajo, Marcos Juárez, Unión, Juárez Celman, General Roca, Río Cuarto y Calamuchita) informa 149 maestros de los cuales solo 76 son diplomados. El 50% de los docentes no tenían título. La sección 5ª corresponde a los departamentos de Cruz del Eje, Minas, Pocho, San Javier y San Alberto. De un total de 125 maestros de ambos sexos, “tan solo 28 poseen título de competencia”. “Casi la totalidad de los maestros” no tienen diploma. Sí se han preparado en las Academias, como la de San Javier y “son maestros jóvenes y bien intencionados”, afirma el inspector. En este departamento la situación es más grave: el 77, 6 % de los maestros no poseen título. Estos datos se contradicen con los de más arriba, los que señalan que el 80% de los docentes no poseían titulación en 1908. Como se dijo, la estadística de la época tiene fuertes fluctuaciones, dependiendo si consideraban solo las escuelas particulares o también las fiscales, quién hacía el conteo, entre otros elementos.

sistema. En tanto el clericalismo, no tuvo, como venimos analizando, una postura unificada.

La formación docente era un asunto de fundamental importancia: las escuelas normales nacionales formaban maestros con saberes pedagógicos y sobre la enseñanza, pero no enseñaban religión ni lo religioso era parte de sus programas. El clericalismo demandó que el Estado les permitiera abrir sus propias escuelas formadoras de maestros, demanda que no cesó en todo el período. Un sector, apoyó las políticas de formación docente del Estado en las escuelas normales, buscando imprimir en esas instituciones su impronta (como en el caso de Van Gelderen), mientras que otro grupo enfrentaba abiertamente estas escuelas, iniciando intentos de formación de maestros católicos en sus propias instituciones. Como ya recuperamos, en 1885 se funda la Escuela de las Adoratrices que formaba no solo a la infancia sino que se inicia con la misión de formar docentes “como agentes de evangelización en las escuelas públicas”¹²⁴.

12.7.2. Saberes docentes: leer, escribir, coser y rezar

Filomena Malbrán, directora de la Escuela Mixta de Cosquín, pide un subsidio para “proveer a las chicas agujas ilo y generos en que ejercitarlas en la costura o bordados”. Y agrega: “Por el reglamento que me adjunta veo como obligación en los preceptores la enseñansa de aritmética, geografía, gramática castellana, historia, estos ramos no los conosco Señor, así pues no me obligaré a ellos, a no ser que de allí se provean quien los enseñe” (Nota fecha del 15 de octubre de 1870, dirigida al Inspector General de Escuelas, años 1868,1869 y 1870, Archivo del Consejo General de Educación, Córdoba. Citado por Fernández, 1965: 115).

Enriqueta B. de Palavecino era preceptora de una escuela sostenida por la sociedad de beneficencia “Piedad de Jesús” de una ciudad del interior provincial. El Inspector escribe en su informe que en la escuela que dirige esta docente solo enseña “lectura,

¹²⁴ Extraído de <http://adoratricescordoba.org/index.php/novedades/itemlist/category/10-historia.html>

escritura, doctrina i costura” (AHPC, Gob.2, 1880, T.4, Fl. 34).

El Sr. Llanes, preceptor interino de la Escuela de Varones de Alta Gracia; resultó reprobado en los exámenes de competencia por no saber ni leer ni escribir (AHPC, Gob.2, 1881, T. 4, Fl. 65).

Rafaela Bazán, Directora de la escuela de Totorahuasi. El Presidente de la Comisión Vecinal sostiene sobre ella:

Como maestra ha demostrado ser una completa nulidad pues hasta la fecha no he conseguido recibir una sola correspondencia con su letra siendo un hermano que tiene en Soto el que le escribe todas sus notas. De Aritmética y Geografía no ha enseñado una sola noción porque es totalmente analfabeta en estas asignaturas: limitándose su enseñanza a lectura, costuras, rezo y contar (AHPC, Gob.2, 1899, T.6, Fl. 141).

El Inspector argumenta que la maestra no ha sido reemplazada porque no hay “quien se resigne á prestar sus servicios en aquella apartada región”.

Para ser docente de una escuela primaria, a diferencia de lo que ocurría en otros niveles, era suficiente saber “lo necesario” (Birgin, 1999). ¿Qué era “lo necesario” para un docente de escuela primaria fiscal de la provincia de Córdoba, y de qué modo se jugaba en esto en cuanto a la religión? La respuesta a esta pregunta fue cambiando en la provincia de acuerdo a la mirada de liberales y clericales. ¿Cuáles eran los saberes mínimos que debían portar estos docentes? Los énfasis tenían que ver no solo con los conocimientos vinculados a distintas disciplinas o prácticas (por ejemplo, labores) sino a “saber enseñar”.

Desde un punto de vista general, para el caso de Argentina, diversos investigadores han estudiado el proceso de conversión del magisterio desde una profesión autónoma a profesión de Estado (Birgin, 1999; Puigrrós, 1990, Tenti, 1988). Los trabajadores autónomos, iniciados en la docencia por su iniciativa personal, debían acreditar una moral pública y privada acorde a la sociabilización reinante. Los componentes morales que eran exigidos a estos

trabajadores tienen continuidad, y se van articulando con las nuevas exigencias del carácter de funcionario público que adquiere el trabajo docente: vocación, redención, lealtad y heteronomía.

Al maestro se le atribuyó una misión sagrada, vocacional, de entrega, equivalente a la del sacerdote. Se trataba de una tarea redentora, en la que la escuela era el templo del saber y trabajar en ella, un apostolado (...) se realizó una división del trabajo de educación moral: la escuela proporcionaba los fundamentos generales y universales para formar al ciudadano a partir de la enseñanza del común denominador: la moral laica, que aparecía como neutral y más allá de las morales particulares (Tenti, 1988). Pero moral y religión no se excluían” (Birgin, 1999: 4).

Estos puntos guiaban las valoraciones e impresiones que, sobre el personal en servicio, hacían diferentes funcionarios. En 1890, con motivo de lo que se denominó la Reorganización de las escuelas fiscales, los visitantes presentaron un informe al Ministro incluyendo su mirada sobre los maestros:

el personal docente necesita serias modificaciones, mucho de él es incompetente careciendo de las aptitudes para regentar una escuela aún de la categoría más inferior. Esto se explica fácilmente. En el deseo de dotar a la provincia de mayor número de escuelas posibles, teniendo en cuenta el gran número de población escolar que quedaba sin instrucción, se ha echado mano de elementos de que por el momento se podía disponer. Era difícil enviar maestros diplomados y sobre todo que quieran ir por un módico sueldo y entonces se hacía maestro a cualquier vecino de la localidad aunque sus conocimientos se redujeran a saber leer y escribir mal; no se consultaba ni la población escolar del distrito ni la importancia que pudiera tener la escuela ni la ubicación de ella (AHPC, Gob.2, 1890, T.8, Fl. 20 a 27).

Hemos sostenido más arriba que en muchas ocasiones, el clericalismo defendió y priorizó a los docentes sin título frente a los maestros formados en las Escuelas Normales. La materialidad de los archivos ilustra en la misma dirección que los registros que abren este apartado. Letras temblorosas, algunas de muy compleja legibilidad y con errores de ortografía pueden sugerir el perfil de estas y estos maestros sin título que el clericalismo quería priorizar como maestros en las escuelas fiscales. Leer, escribir, contar y rezar, la falta de formación en materias

científicas, se conjugaba con el programa y sus aspiraciones. Es así que encontramos políticas sostenidas de enfrentamiento y boicot a las y los maestros normales.

Sin embargo, también es necesario destacar que la política de desplazamiento de maestros y maestras sin título por otros titulados tenía por parte del liberalismo la búsqueda por imponer un magisterio normalizado, homogéneo, que debía difundir las ideas del Estado. El encono del clericalismo con los maestros normalistas se vincula con una característica de este movimiento pedagógico:

los normalizadores laicos, que proponían la educación laica y estatal para controlar la irrupción de inmigrantes, consideraron a la religión como sustento del orden moral para transformar la barbarie. El proyecto normalista triunfante hizo suyas las preocupaciones de Sarmiento y formó egresados que lucharían contra el enemigo interno: la ignorancia. Para ello, se debía librar batalla contra el maestro espontáneo, contra el que no poseía títulos ni estudios sistemáticos, contra los curas, contra los educadores con ideas anarquistas. Los normalistas se sintieron “apóstoles del saber” y conservaron su fe inquebrantable en las fuerzas espirituales del magisterio (Puiggrós, 1990).

12.7.3. Hacia el apostolado laico: “la moral” pública y privada de los maestros

El Visitador se ha hecho presente en la escuela de Cruz del Eje para averiguar las disidencias entre el director y su ayudante. También se entrevistó con la Comisión Vecinal y con algunos vecinos. Al parecer, el ayudante Boero se ausentó dos veces sin permiso de la escuela, no asistió con regularidad al horario establecido y no aceptaba las críticas que hacía el director a su proceder en clase, llegando incluso a retirarse. En las denuncias contra él se dice:

que el ayudante Boero sacudió de la ropa con violencia a Reyes Córdoba alumno de 3º grado, amenazó con un cortaplumas (cerrado) a un niño Burgos e insultó y bejó con palabras groseras igualmente en clase a otro niño Gonzalez, alumnos suyo (...) que el ayudante Boero propala por la poblacion lo inservible de la escuela y la ineptitud del

Director.

Agrega que dicho ayudante recolecta firmas en contra del director y que cobra un peso a cada alumno cuando falta.

Pero los padres acusan al director, quien habría sido “muy duro con el ayudante” y que habría aplicado “castigos torpes”, dando lugar también al enfrentamiento. Finalmente, el Visitador concluye que serían al menos exageradas las denuncias del director en perjuicio del profesor. “Carece de habilidades pedagógicas” pero no es “ignorante”, más bien “despreocupado de sus deberes y rutinario simplemente”. Se dice que tiene el hábito de jugar y de embriaguez reiterada, juega y toma, “pero lo ha dejado hace un tiempo” (AHPC, Gob.2, 1889, T.7, Fl. 128 a 148).

En Córdoba, el proceso más general analizado sobre la conversión de los docentes en funcionarios del Estado, en la que se ponía en juego la moral pública y privada de los maestros, constituye también el pilar que guía discursos y prácticas. Y encuentra en la voz de los funcionarios del sistema educativo provincial la justificación y promoción de esta nueva constitución del “apostolado”. Los docentes no titulados estaban alejados de la “entrega incondicional” que su labor requería para el ejercicio de la profesión. Muchas veces tenían también otras ocupaciones que volvían la docencia un trabajo de tiempo parcial o eventual. La demanda era de cumplimiento de sus deberes, moralidad íntegra, vocación, abnegación, servicio. El apostolado sería la secularización de los valores religiosos.

Se dibujó una imagen de maestro/a como sujeto público, con fuertes prescripciones morales, expuesto siempre a la mirada y al juicio de la sociedad, “objeto de rigurosa vigilancia y control” (Martinez Boom, 1986). En síntesis, el magisterio se definió en los tiempos de construcción del Estado-nación en la articulación compleja entre lo moral, lo vocacional y la misión de funcionario de Estado. Estos elementos se condensaron en la construcción de un lugar redentor para el magisterio: proporcionar la salvación a los bárbaros y transformarlos en ciudadanos de esta nación (Birgin, 1999: 6).

Es frecuente registrar en las fuentes con las que trabajamos esta mixtura entre lo religioso y lo secular, especialmente en las voces de los funcionarios del Estado. El Visitador Mabrés, en su informe del año 1871, sintetizaba su valoración sobre el personal con las siguientes palabras: “La enseñanza es rutinaria, elemental, pero su “conducta y su moral religiosa” son intachables”. Sin embargo, este mismo Visitador sostiene que los preceptores carecen de preparación, “solo algunos por intuición o más por amor a la enseñanza tienen alguna preparación” (Fernández, 1965: 119).

La inspección de escuelas tenía a su cargo la evaluación del personal docente, clasificándolos de distintos modos. Fernández ofrece un cuadro por demás interesante que analizaremos.

NOMBRE DEL MAESTRO	Fecha de la visita	Edad	Años de práctica	Años de servicio (provincia)	¿Es diplomado?	Es dipl. nac. prov. est. o tit. suplet.	Maneras	Interés	Orden	Esmero	Poder de enseñar	Métodos de enseñanza	Influencia educativa	Inspección general	Consideración pública	
LUIS ANASTASIO	22/9	25	5	2	sí	N.	8	10	8	10	5	5	6	7	10	Poco carácter
MANUEL GIBELLI	25/9	25	5	1	no	-	5	0	1	1	0	0	0	0	0	Debe destituirse
JUANA ORTIZ	28/9	22	5	5	sí	P.	10	4	7	5	6	8	6	7	9	Es des-cuidada

Informe del inspector, 1896. (Citado por Fernández, 1965: 177)

Ninguno de los docentes evaluados supera los 25 años. Incluso Juana, con 22 años de edad, ya cuenta con 5 años de servicios. Uno de ellos, Manuel, no tiene diploma; Luis, en cambio, posee título de alcance nacional y otro provincial. Se evalúan “maneras, interés, orden, esmero” en primer lugar y luego “poder de enseñar” y “métodos de enseñanza”. Y por último, la “consideración pública” con la que contaban.

Como vemos, ambos maestros diplomados a pesar de tener “poco carácter” uno y de ser “descuidada” la otra, son calificados con notas de 9 y 10. En cambio, el preceptor sin titulación, recibe un cero en casi todos los aspectos, excepto en sus “maneras”. Es posible pensar, más allá de este caso en particular, en el valor que se otorgaba a la formación de maestros normales en el período, lo cual puede haber influenciado este tipo de informes por parte de los inspectores.

Este tipo de evaluaciones, era tarea frecuente de los inspectores. También los Visitadores eran los encargados de proponer “premios para recompensar á las maestras que hayan sobresalido por su contraccion e inteligencia”. (AHPC, Gob.2, 1881, T.4, Fl. 163) El criterio para elegir las se asociaba a las observaciones mismas del Visitador, pero también a los resultados obtenidos por los niños de sus respectivas escuelas en los exámenes finales¹²⁵.

La mención a la cuestión de la formación docente y la necesidad de dotar a las escuelas de mayor cantidad de personal diplomado es recurrente.

Evalúan que en la práctica los resultados se demostraron negativos y proponen un cambio radical introduciendo personal docente diplomado en las escuelas de campaña. En algunos casos aconsejan reemplazos de personal, en otros directamente la clausura de las escuelas y también reconociendo incompetencias, mantener los preceptores actuales en sus puestos por falta de personal disponible. Valoran y premian a algunos maestros y maestras que “han educado mejor y mayor número de niños” con relación a la población de las regiones donde están establecidas las escuelas.

Los docentes de las Esclavas del Corazón de Jesús, en Villa del Tránsito (Departamento San Alberto), “educa bien mas de 200 niñas”; el preceptor de

¹²⁵ Nuevamente, este tipo de disposiciones que ataban la valoración del docente a los resultados de sus alumnos, daban lugar a distintos artilugios para sortearlas. Encontramos notas múltiples en las que se denuncia a las y los preceptores por distintas faltas, entre ellas una en que se dice que la preceptora no enseñaba caligrafía y había engañado a la comisión examinadora poniendo un texto no escrito por las alumnas pero presentado como tal (AHPC, Gob.2, 1881, T. 4, Fl. 2). Por ejemplo, 2 de febrero de 1890 en el Informe del visitador de escuelas Lucero se emite la consideración de que de las 77 escuelas correspondientes a los distintos departamentos visitados (San Javier, San Alberto, Pochos, Minas, Cruz del Eje, Ischilín, Tulumba, Totoral, Sobremonte, Río Seco), tomando como escala “buenos y regulares” y “malos”, evalúa como buenos y regulares 47 y 17 malos. De ellos, solo 18 maestros poseían título (AHPC, Gob.2, 1890, T. 7, Fls. 204 a 237).

Villa del Rosario, Antonio Cuestas y López, “que practicando el sistema mútuo, enseña, sin ayudante, mas de 150 alumnos”; la Sta. Eloísa Frías y Carreras, Directora de la Escuela de Niñas de Villanueva, “por el éxito siempre satisfactorio y brillante, que ha obtenido en los exámenes de las alumnas á su cargo”; Don Isidro Araoz de Capilla de Remedios, “ha sabido organizar tan bien su escuela y hacerse estimar tanto por los padres y los alumnos, que es el Preceptor que tiene la más exacta puntual asistencia, porque todos los matriculados concurren todos los días á las clases” (AHPC, Gob., 1882, T1, Fls. 100 a 109)

Estos maestros mencionados, pese a no poseer títulos, son destacados por acercarse al ideal que se fija como objetivo.

Los exámenes de competencia no eran un reaseguro para paliar esta situación. No hemos encontrado referencia a los ramos que se incluían en estos exámenes. Y el único examen y sus resultados al que hemos podido acceder remite al año 1913. En diciembre de ese año se llevaron adelante exámenes de competencia convocando a los maestros “carecientes de título o certificado de idoneidad”. El resultado informado de los exámenes fue el siguiente:

De un total de 550 maestros que debían ser examinados,

Presentáronse a examen.....	298 maestros.
Fueron aprobados	160 maestros
Declarados insuficientes en dos materias.....	52 maestros
Declarados insuficientes.....	86 maestros
(...)	
No se presentaron a examen sin causa justificada	168
Se concedió prórroga de examen por causa justificada...	84 (AHPC, Gob.2, 1914, T.17, Fl. 80).

El miembro informante del Consejo de Educación, Adolfo Van Gelderen, afirmaba -analizando estos datos- que estos resultados se habían dado a pesar de que sus instrucciones a los integrantes de las mesas examinadoras fueron: “mucha benevolencia, mucha tolerancia, al menos por ahora”. Quizás siendo fiel a la

tradición del sector al que representaba de preferir los maestros y maestras sin título, pero católicos, pese a ser Van Gelderen un decidido promotor del normalismo, solo propone reemplazar los maestros que no se presentaron. En cuanto a los “insuficientes” sugiere que, valorando el hecho de que se hayan presentado, se les otorgue un año para prepararse para un nuevo examen. Respecto a los 84 certificados médicos, llama la atención sobre ellos. Sin embargo, sostiene la necesidad de “hacer un esfuerzo para disculpar á los maestros que residen fuera de la Capital, porqué magisterio y pobreza son casi sinónimos, y es posible que á muchos les haya faltado dinero para costear su viaje”. Propone no perdonar a los de la Capital. Pide la cesantía para estos maestros “insubordinados” (AHPC, Gob.2, 1914, T.17, Fl. 80 a 82).

12.8. La mujer: maestra de la infancia

El 6 de octubre de 1922 las Señoritas Angela Rosa y Sara Reina Corvalán se dirigen al Consejo Provincial de Educación solicitando permiso para ausentarse 20 días de sus puestos de maestras de grado en la Escuela de aplicación de la Normal provincial Alberdi. La Dirección General les otorga 8 días con goce de sueldo porque “tiene motivos para creer que las mencionadas señoritas maestras se ausentaron para asistir a una peregrinación religiosa”, lo que no se considera causal válido para ausentarse de sus puestos (AHPC, Gob.2, 1922, T.19, Fl. 517 a 520).

En agosto de 1922, Sara Gigena, alumna de la Escuela Normal Alberdi, solicita una beca. Adjunta en su presentación, entre otra documentación, su libreta de calificaciones donde se consigna la materia Religión. Sara tiene la nota máxima en ese espacio, pero notas muy bajas en el resto.

El clericalismo hacía pesar su influencia en la socialización de las mujeres. Numerosos estudios han destacado la religiosidad particular sostenida por quienes solo tenían permitido salir de su casa para ir a misa o para realizar

tareas de caridad o beneficencia. Estas mismas mujeres, ingresaban a la docencia con sus trayectorias, presentándose para la Iglesia Católica como un reaseguro de la continuidad de la formación religiosa recibida por los niños y niñas en el ámbito familiar.

La incorporación de la mujer en la docencia fue parte indisoluble del proceso de conversión de la docencia en trabajo asalariado. La lógica del trabajo femenino fuera del hogar tuvo fuertes componentes morales dado que las mujeres debían encontrar profesiones “decentes”, las que siempre se vincularon al cuidado de los “otros”, como prolongación de su rol doméstico: enseñanza a niños pequeños, caridad, beneficencia¹²⁶.

Es importante destacar que, en general, las mujeres no llegaban a cargos de carrera. Pablo Pineau (1996) afirma que no hubo mujeres en cargos de inspección ni en el Consejo General de Educación.

En la provincia de Córdoba, hemos analizado también la feminización del trabajo docente. Como puede observarse en el cuadro, el aumento es creciente y sostenido.

Docentes	1876	1908	1913
Varones	74	287	382
Mujeres	59	978	1504
Porcentaje de maestras sobre el total	44,36%	77,31%	79,74%

Feminización del trabajo de enseñar

Elaboración propia.

Los liberales de la época adjudicaban este proceso particularmente a las condiciones del trabajo docente¹²⁷. También es cierto que los motivos no eran

¹²⁶ En el caso del magisterio, se trata de un proceso de incorporación temprana: ya en 1822, en la ciudad de Buenos Aires, el 75% de la docencia primaria era femenina, profesión de más alto rango que podían ejercer las mujeres además de la vida religiosa. En dicho período, las docentes mujeres en la enseñanza pública cobraban aproximadamente dos tercios del salario de los varones por igual función (...) A la vez, en la medida en que los requisitos para el ejercicio de la docencia se incrementaron y se normativizó más la tarea y el sistema de contratación (horarios, calendario más extendido, etc.), también los varones empezaron a abandonar la tarea de enseñar (Birgin, 1999).

¹²⁷ Tal es el caso de Toledo Hidalgo cuando en su informe de 1908 analiza que “el elemento masculino va desapareciendo del personal de las escuelas especialmente el diplomado que solo alcanza a 53 y todo junto a 114”. Destaca que ni las escuelas de varones pueden ser ya

solo materiales sino ideológicos. Entre los fundamentos que se sostienen para crear y sostener la Escuela Graduada de Maestras se afirmaba que la misma podría responder “al noble pensamiento de dar ocupacion digna á la mujer, injustamente condenada á la oscuridad y la inaccion por medio de una carrera que ha ensayado en otros pueblos con admirables resultados” (AHPC, Gob.2, 1881, T. 4, Fl. 33).

El clericalismo, a su vez, veía con buenos ojos la inclusión de la mujer en la escena educativa. En parte, como una prolongación de la tarea que le asignaba en su estructura dogmática: “La mujer tiene la tarea de educar en el catolicismo a los hijos - Educar un niño es educar un hombre. - Educar una mujer es educar una familia” (LP, 29/07/1896)

La prédica educativa desde el período colonial y poscolonial sostenida por distintos clérigos, incorporaba a la mujer. El Obispo de Córdoba del Tucumán, Fray José Antonio de San Alberto, afirmaba que la educación de la mujer podía mejorar la sociedad, y detener o al menos aminorar lo que consideraba “la corrupción de las costumbres” (Solari, 1976: 22 citado por Busquets y Cumini, 1982: 23). Fundó el Colegio de Niñas Huérfanas de Santa Teresa de Jesús en la Ciudad de Córdoba, que funcionó en el local del Colegio Monserrat desde 1872¹²⁸. En este punto coincidieron liberales y católicos: era importante y valioso sumar a la mujer al magisterio. Sin embargo, variaron los propósitos que los impulsaban a incluir a la mujer, tanto en la instrucción primaria como en la carrera del magisterio. La mujer era la maestra de la humanidad en la infancia, por un derecho de la naturaleza misma. El ejercicio del magisterio en la infancia, es una continuación de las funciones de la maternidad, había sostenido Onésimo Leguizamón en los debates de la Ley 1420 (Weinberg, 1956: 22).

El diario Eco de Córdoba saludó también con entusiasmo las medidas del gobierno tendientes a privilegiar el lugar de la mujer como educadora. La dotadas de directores masculinos o para los grados superiores. La explicación o causas que se sostienen la vinculan a las condiciones de trabajo, especialmente a la escasa remuneración (AHPC, Gob. 2, 1909, T. 19, Fls. 1 a 13).

128 La institución recibía niñas huérfanas, pobres u otras cuyos padres podían pagar sus alimentos. También mulatas, que recibían educación a cambio de su servicio doméstico, separadas del resto de las niñas.

fracción clerical consideraba que la participación femenina en la instrucción de la infancia le permitiría también independencia e ilustración, descartando contar con sus creencias católicas, portadoras de “sentimiento moral y religioso de la sociedad” (Diario *Eco de Córdoba*, 17/07/1877). La mujer debía ser convocada para la escuela, cuya tarea sería volverla “francamente católica”.

Vale recordar aquí que, pese a todas estas consideraciones, el clericalismo ofreció una férrea resistencia a que sean mujeres las maestras de las escuelas de varones.

12.8.1. Otras mujeres, otros modos de asumir la femineidad

Sin embargo, muchas mujeres se atrevieron a desafiar este lugar que les habían asignado en el sistema educativo. Mucho se ha escrito sobre las maestras traídas por Sarmiento, mujeres formadas, que mostraban otros modos posibles de asumir su identidad de género, realizando un largo viaje solas, viviendo solas, en un país con una religión diferente, usando faldas cortas, manejando varios idiomas, participando de la vida pública. Como ellas, otras mujeres se atrevieron también a sostener posturas y discursos, a transitar “otras construcciones y experiencias respecto del lugar de las mujeres, la enseñanza y la caridad” (Birgin, 1999). En los registros encontramos huellas, pistas de sus identidades que buscan hacerse lugar en una sociedad y en un sistema educativo que las buscaba sumisas.

Veamos algunos ejemplos:

Francisca Ríos de Páez era directora de la Escuela Normal Provincial de Maestras. En 1910 solicita permiso para viajar como delegada a Buenos Aires al Primer Congreso Feminista. (AHPC, Gob.2, 1910, T17, Fl.255)

Genoveva Pueyrredón era alumna de la misma Escuela Normal. Sus calificaciones eran muy buenas en todos los ramos de enseñanza excepto en dos, en los que había resultado reprobada: Religión y Labores (AHPC, Gob.2, 1922, T19, Fl.480).

¿Es posible pensar que esto fuera una modalidad de resistencia de esta y

otras jóvenes mujeres alumnas de la normal provincial? ¿Serían laicistas, feministas, no creyentes o miembros de otra religión? ¿Serían, acaso, anticlericales? No sería de extrañar para los años 1921-22.

Amalia Chuarruarín trabajaba en la Escuela Graduada de Varones de Jesús María desde hacía 10 años. Poseía título docente que la habilitaba para la tarea. Fue acusada por el Inspector Martín ante el Consejo quien sostuvo que se había enterado “que las maestras Sra. Amalia Oliva de Churruarín y Sta. Adelina Arias de Dep. Colón, hacen actos y manifestaciones hostiles, en forma deprimente e injuriosa, para las autoridades provinciales” (AHPC, Gob.2, 1922, T6, Fls. 3 a 19). El Consejo resuelve su cesantía junto a la de otra maestra de Morteros. Amalia recurre esta decisión y acompaña su presentación con notas firmadas por un numeroso grupo de vecinos que han decidido manifestarle su apoyo, entre ellos, el director de la escuela y el inspector de la zona.

Las marcas del magisterio, bajo el imaginario de la neutralidad y la asepsia política, en clave de un apostolado, imposibilitado de realizar cualquier reclamo gremial o participación partidaria, fueron rechazadas por estas mujeres. Francisca Armstrong, Francisca Ríos de Páez, Genoveva Pueyrredón, Amalia Charruarín, Adelina Arias, entre otras, eligen otros modos de asumirse en su lugar en la docencia, ya sea participando en instituciones u organizaciones de distinto tipo, como el Congreso Feminista o en la política partidaria o la acción gremial, así como resistiendo desde pequeños gestos, como negarse a aprender religión y labores.

La participación política se irá entramando, en ocasiones, con la actividad sindical. Desde fines del siglo XIX y principios del XX comienza a darse una incipiente organización gremial y sindical del magisterio, y a incrementarse la participación política de muchos maestros en la convulsionada provincia que había vivido la Reforma universitaria entre otros acontecimientos. También en este ámbito el clericalismo planteará su disputa.

En la década de 1920 comenzarán a emerger con más fuerza organizaciones, instituciones y reclamos colectivos en torno a algunos derechos del personal docente y a iniciarse un incipiente pero sostenido proceso de organización gremial¹²⁹. Paralelamente, desde mediados de la década del 10 y al menos hasta el golpe de 1930, se intensificó también la actividad política en la provincia de la mano de la llegada del radicalismo al poder y con esta actividad, las persecuciones ya mencionadas por una u otra camarilla del Consejo.

Algunas notas adjuntas y decretos permiten reconocer una profusa actividad política entre el magisterio que llegaba a las escuelas, disponiéndose la prohibición para los maestros de traer al ámbito escolar cualquiera de estos asuntos¹³⁰. Entre la década del veinte y la del treinta, estas organizaciones participaron con fuerza de los debates político-pedagógicos, incluso más que de los gremiales (Gutiérrez, 2015).

En el escenario sindical se destacaban algunas asociaciones principales. La Unión del Magisterio y Amigos de la Educación, fundada en 1918, estaba alineada con los sectores católicos con el propósito de detener el avance del liberalismo.

Parte de sus actividades fueron solventadas por medio de subsidios del gobierno provincial, que no hacía lo mismo con respecto al resto de las organizaciones sindicales docentes. Entre sus reivindicaciones se destacaban las exigencias por mejoras salariales, puntualidad en el pago, bonificaciones por antigüedad, disminución en los años de aportes para obtener la jubilación (de 30 a 25 años) (Gutiérrez, 2015: 76).

El Comité Radical de Maestros, de tendencia yrigoyenista, fue creado en 1928. Según Gardenia Vidal (2005) realizó un intenso trabajo proselitista, participando en los actos partidarios, desarrollando campañas de afiliación y utilizando recursos estatales con el fin de presionar a los docentes para que se afiliaran al

129 Para la profundización de la relación entre sindicalismo docente, política y tradiciones pedagógicas. Para el caso de Córdoba ver Gutiérrez, 2015.

130 Ya desde fines del siglo XIX, el Consejo emitió una circular a los directores de escuelas informándoles que debían limitarse a “levantar el poder intelectual y moral de las escuelas que dirigen” y que cualquier manifestación relativa a creencias religiosas o políticas será considerada como extemporánea para los fines que se persiguen” (AHPC, Gob.2, 1889, T.7).

partido radical y votaran por Yrigoyen mediante circulares que llegaban de manera directa a las escuelas.

Por último, la Asociación de Maestros de la Provincia estaba compuesta por docentes vinculados a sectores liberales y tuvo una participación importante en los debates pedagógicos y políticos de la década del veinte y el treinta.

Estas organizaciones participaron activamente de la lucha en torno a la definición respecto a la laicidad durante toda la década del 20, como hemos analizado en el capítulo sobre legislación. La Iglesia Católica organizaba a sus docentes también para la lucha gremial, que era salarial, pero que era también ideológica, política y religiosa.

12.9. Ser maestro o maestra normalista en la provincia clerical

Los diarios de Córdoba publican un aviso para regentear dos escuelas en del Departamento Unión -una de niñas y otra de varones. Resulta nombrado el matrimonio Fiechelman. “Esto trajo problemas con los padres pues Feichelman era protestante”. Este maestro habría ejercido en Buenos Aires, en el Colegio de Guillermo Reinaldo. Tuvo que renunciar antes de hacerse cargo (Vitulo, 1947:273 citado por Bordese, 1975).

Como hemos analizado en relación con la instalación de escuelas, en ocasiones el boicot se dirigía a los docentes no católicos nombrados para cubrir los cargos. Es casi excluyente encontrar que los curas párrocos o personas vinculadas de modo activo a las parroquias locales, encabezaban estos supuestos *movimientos de vecinos*. Ser maestro o maestra no católico era valorado como una amenaza y es común encontrar campañas activas para impedir que siguieran al frente de las escuelas.

Vamos a detenernos en un caso, por demás sintomático de esto que afirmamos. En el año 1889 se registran numerosas notas bajo un título: “Incidente ocurrido entre la Directora y Subdirectora de la Escuela Graduada Superior de Bell Ville”

(AHPC, Gob.2, 1889, T.7, Fls. 247 a 261)¹³¹. El hecho podría ser uno más: un fuerte cruce entre la directora y la vicedirectora frente a las alumnas, dando lugar a una investigación exhaustiva por parte del Consejo de Educación, pero reviste otras aristas de interés.

El incidente se originó cuando la vicedirectora acusó a la directora de no entregarle unas planillas de asistencia completadas en su ausencia por una bronquitis. Ese mismo día, el diario “Eco de Bell Ville” publicó una nota bajo el título “Irregularidad” en que hacía público este asunto de orden administrativo interno a la institución, sin relevancia alguna. La publicación habría provocado el enojo de la Directora quien al día siguiente habría insultado a la vice-Directora frente a las alumnas, enojada por esta publicación. Los hechos se siguen del siguiente modo: la vicedirectora pide la intervención del inspector de escuelas; la Comisión Vecinal sostiene que no puede dar fe de los hechos, pero se pone en parte del lado de la vice-Directora; el sub-inspector de escuelas es enviado a investigar lo sucedido y emite finalmente un informe de varias páginas que explica la relevancia del incidente.

Este funcionario fue a la casa de la directora para escuchar su versión. Paz Villavicencio relató que, desde su llegada a Bell Ville, la vicedirectora había puesto todo su empeño en denigrarla, poniendo en duda su competencia y su honorabilidad. Fue también a la casa de la subdirectora. El inspector entrevistó a las dos maestras (una de ellas hermana de la directora) presentes al momento del incidente, quienes defendieron a la directora. Entrevistó al presidente de la Comisión Vecinal, también Jefe Político de la localidad. Sus dichos son llamativos, coincidiendo todos en que la vicedirectora es “díscola e intrigante”. El Jefe Político relató que tenía constancia de que “alguna noche el esposo de la Sra Sub-Directora ha ido a golpear las ventanas de la casa de las señoritas Villavicencio produciendo como es natural la alarma en niñas que viven solas; que, a juicio suyo, este incidente no era ajeno al propósito de fundar un Colegio Católico buscando por este medio el desprestigio de la escuela. Entrevistó

¹³¹ En adelante las citas referentes a este episodio se encuentran comprendidas en este conjunto de folios. A fin de no interrumpir la narrativa, remitimos a aquellas páginas.

también al presidente del Banco de Córdoba, quien entre otras cosas comentó que “el pensamiento existente en el Cura” era fundar un colegio y que “tenía un juicio formado en general sobre los maestros normalistas (...) hostiles o al menos indiferentes a los principios católicos”. Entrevistó al presidente del Banco de la Nación, quien ratificó estas versiones. Que la directora era bien conceptuada y creía que todo esto era para desprestigiarla y que “a su juicio estos incidentes respondían al propósito de fundar un colegio particular, buscando por todos los medios “el desprestigio del que tiene establecido el gobierno”.

Sintetizando: Paz Villavicencio, una joven maestra normal titulada, habría sido designada como directora de la escuela de Bell Ville, ciudad a la que se mudó junto con su también joven hermana. Vivían juntas y solas en una casa de la localidad. La vicedirectora, el cura, y algún miembro de la comisión vecinal habrían organizado una campaña de desprestigio, llegando a presentarse por las noches a la casa donde vivía con su hermana, también maestra normal y maestra de la escuela, para atemorizarlas golpeando las ventanas. El propósito: desacreditar a la escuela fiscal, denostar a las maestras normalistas y fundar un colegio católico en oposición al fundado por el gobierno. Ser maestra normal no era una tarea sencilla por aquellos años. La resistencia “desde arriba” fue acompañada, como hemos dicho, desde los altares, con llamamientos a los fieles a resistir el nombramiento de maestros/maestras protestantes, normalistas, ateos.

En muchas ocasiones estos maestros o maestras con título normal llegaban a Córdoba atraídos por la sostenida política del gobierno provincial consistente en convocar maestros normales en otras provincias y costear sus gastos, ofreciéndoles asumir como directores en escuelas del interior provincial. Su suerte no sería muy diferente que la de estas dos normalistas. Tal es el caso de un maestro normal llegado a Córdoba desde La Rioja. Su nombramiento ocasionó un incidente que llegó incluso a ser publicado por el diario Eco de Córdoba. Este maestro no habría podido tomar posesión de su cargo y envió una seguidilla de notas pidiendo la intervención del Consejo en estos términos:

Mas oprimido que nunca me veo hoy, pues el dueño del cuarto que ocupo, como asi mismo el ramadon donde tengo resguardado el mobiliario de la tal Escuela, ambos me son hoy reclamado por su dueño para conservar sus cosechas de pasto y demas; de manera que ignoro á donde podré encontrar una simple pieza para mi y familia; nada digo sobre escuela (AHPC, Gob.2, 1886, T.6, Fl. 212).

Más adelante comenta que fue 10 años preceptor de una escuela fiscal en La Rioja y agrega:

Debo en la presente decirle con toda verdad el origen de la negativa de la entrega del edificio, segun la opinion pública, apesar que no me cabe duda que su perspecacia la habrá descubierto. En el “Eco” de Córdoba de fecha 4 de Dbre del año ppdo, vió el Sor Araoz su detitucion, y quien iba á ser su reemplazante, lo que le desagradó en suma, como lo refirió en seguida; en los mismos momentos, lo comunicó el Sor. Cura (...); pero que siendo yó, hacia la fecha de 14 años que me conocia, que siempre habá desempeñado el puesto de Preceptor en la Provincia de la Rioja, y que como los demas preceptores había enseñado lo que odena el Reglamento de aquella Provincia, y que no se me podía calificar de laico y demás por el estilo; pero como me dijo el Sor Cura á mi llegada, las voces habian corrido de boca en boca y que era yá difícil detenerlas (AHPC, Gob.2, 1886, T.6, Fl. 212 y 213).

La resistencia se extendía también a los maestros que no se ceñían a algunas de las usanzas de la época, llegando a sufrir agresiones. En 1870 un preceptor de San Marcos, Cruz del Eje, Alejandro Belmondo, se dirigió por nota al Inspector General de Escuelas. Decía allí que al hacerse cargo de la escuela los habitantes del lugar lo querían degollar por considerarlo masón, cuando vieron que el método de enseñanza propuesto por el Presidente de la República no comenzaba con la señal de la cruz (Fernández, 1965: 110). El ejemplo ilustra la confluencia de la acción clerical con la idiosincrasia de amplísimos sectores de la población. Laicos, ateos, normalistas, protestantes, serían sinónimos de maestros indeseables; en una mixtura entre la religiosidad de la población y las campañas montadas por el clericalismo en contra de estos educadores.

12.10. El maestro de religión, el maestro católico

Poco podemos decir sobre esta figura docente: el maestro o maestra de religión. Las referencias a la existencia de personal que tuviera a su cargo “la hora de la religión” son escasísimas. Y todas ellas, sin excepción, corresponden a las Escuelas Normales Provinciales, a excepción del momento en que analizamos la disposición del Consejo de realizar estas designaciones en 1913. Esto no significa que en las escuelas elementales y graduadas no hubiesen existido curas que tomaran a su cargo esta tarea, o personas designadas por la autoridad religiosa para hacerlo, pero no contamos con ningún registro en esa dirección y sí respecto a que son las y los docentes los que enseñan “religión”.

Las referencias a la posición sostenida por el clericalismo local en dirección a lo establecido por la Ley son abundantes, como ya hemos tenido ocasión de analizar: los maestros no deben ser los encargados de dar religión sino personas debidamente autorizadas por la Iglesia. Sin embargo, esta cláusula legal no parece haberse aplicado de modo sostenido ya que no encontramos esta figura en los registros, ni huellas de que así hubiese sido. El peligro que el NCC y sus representantes en el ámbito escolar veían en que la enseñanza de la religión quedase a cargo de maestros que no profesasen la religión católica (o directamente ateos) no parece haber encontrado una solución duradera, pese a los intentos de regularlo, siendo las y los maestros los depositarios efectivos de esta labor.

Resistencias de funcionarios de la administración educativa, falta de un laicado fuerte que pudiera asumir esta tarea en toda su extensión, debilidad en el número de clérigos, pueden ser hipótesis para tramar en este análisis. Sin embargo, si bien no encontramos curas o catequistas enseñando religión, como dijimos, en ocasiones participaban activamente de la vida escolar, siendo convocados entre otras ocasiones para los exámenes donde se evaluaba también el aprendizaje de la doctrina cristiana. Es posible pensar en una tarea compartida entre docentes y miembros de la Iglesia.

Hemos accedido, de modo excluyente, solo a cuatro registros de curas que tienen a su cargo la enseñanza de “Religión”: en la Escuela Provincial de Maestras; en la Escuela Provincial de Maestras Alberdi, la Escuela Provincial de Maestros Gobernador Olmos y la Escuela de Comercio, institución que no incluía religión en el plan de estudios pero en una oportunidad dice contar entre el personal “un religioso catequista” (AHPC, Gob.2, 1886, T.6, Fl. 91).

En el caso de la Escuela Normal Provincial, antecedente de lo que luego será la Escuela Normal Nacional Alejandro Carbó, el gobierno y la Sociedad de Beneficencia demoraron más de dos años en encontrar un miembro de la Iglesia que pudiera ocupar esta función. El cargo fue asumido finalmente por el Reverendo Carlucci, de la orden Jesuita, quien se desempeñó en ese puesto hasta la clausura de la escuela. Este religioso realizaba esa función de modo gratuito. En 1881 fundará el Colegio San José en la ciudad Capital, en el mismo momento en que se encontraba dando clases en la Escuela Normal de Maestras¹³².

En el caso de la Escuela Alberdi, dictaba religión el Profesor de Religión Presbitero Dr. Don Amancio J. Rodríguez. Este párroco cobraba un sueldo y gozaba de las mismas condiciones laborales de los otros profesores, tales como pedir licencia por motivos de salud. Las referencias a su trabajo son prácticamente inexistentes en informes y registros, solo encontramos su presencia ante un pedido de licencia con goce de sueldo (AHPC, Gob.2, 1922, T.19, Fl. 555).

En la Escuela Normal Provincial de Varones, Gobernador Olmos, la materia “religión” era también dictada por un religioso: José María Liqueno. Liqueno había nacido en Italia en 1877 y murió en Córdoba en 1926. Se destacó por sus labores como historiador, filósofo, psicólogo y sociólogo. Es destacado por cronistas de la época como un sacerdote inteligente, con vínculos con el socialismo de Juan B. Justo.

132 Nació en Melfi, Potenza, en 1834. Estudió en Italia y España donde se ordena, siendo destinado a la Argentina en 1868. Trabajó en Buenos Aires, Montevideo y fundamentalmente en Córdoba donde fundó el Colegio San José y la Asociación de Josefinos. Murió en Córdoba en el año 1900 (Corona fúnebre del R. P. Cayetano Carlucci de la Compañía de Jesús, Córdoba, Imp. *Los Principios*, 1900). (JUNTA DE HISTORIA ECLESIASTICA ARGENTINA, 2008).

Fuera de estos tres casos, y pese a que la normativa fijaba que las clases de religión debían ser dictadas por personas designadas por la autoridad eclesiástica, eran los maestros los encargados de sostener estas prácticas y enseñanzas en las aulas. Entonces, la religión del maestro pasaba a ser un punto clave. Si bien ninguna disposición fijaba que el maestro debía ser católico, el clericalismo se oponía a cualquier designación de maestros que profesasen otra religión o que, tan solo, formados en el normalismo, relegasen el lugar de la religión en la enseñanza en pro de una formación “moral”.

El llamativo hecho de que los cuatro casos documentados correspondan a escuelas normales provinciales y una escuela como la de Comercio, vinculada a un proyecto especial, lo que puede relacionarse con la búsqueda de formar a las y los maestros que deberían asumir esta enseñanza, además de garantizar la presencia de esta materia y la presencia del religioso en el ámbito de las escuelas normales provinciales, punto clave de diferenciación con las normales nacionales. La formación docente inicial fue siempre un punto de enfrentamiento y disputa, como analizaremos con detenimiento en las próximas páginas. El clericalismo, como hemos recuperado, señaló al normalismo como enemigo de los valores que defendían y a los maestros y maestras formados en esta orientación, como los promotores de la disolución social. Entonces, la tarea de estos párrocos era de primer orden: participar activamente de esta formación.

12.11. Las Escuelas Normales: ¿“bendición” o “calamidad”?

Desde los inicios del período el clericalismo local se preocupó por garantizar que los maestros estuvieran formados “en los dogmas”. Décadas antes al surgimiento de la primera escuela Normal Nacional en la provincia, en 1864, Juan Piñero, entonces Inspector General de escuelas públicas de la provincia, tomó la iniciativa de propiciar la incorporación de “Hermanos de las Escuelas Cristianas” provenientes de Francia. Su preocupación la enunciaba en términos de cuáles serían los valores que debía difundir la instrucción primaria. Es entonces que comienza una lucha por subsidiar el ingreso de estas órdenes religiosas de

Francia para abrir una escuela de varones, una de niñas, de campaña, de artesanos y también, de maestros.

El argumento respecto a la principalidad de la familia en la educación de sus hijos, toma forma en la lucha contra el proceso de laicización en el ámbito de la formación docente:

Los padres de familia y los maestros de los pueblos son las primeras nodrizas de la sociedad. Menester es, pues, no tomar ciegos por guía ni pedir el remedio de nuestra falta de educación nacional a curanderos inexpertos o aventureros que nos envenenarán con sus drogas (...) Pido Hermanos de las escuelas cristianas (de Francia) como los mejores maestros para la instrucción primaria (...) porque los Jesuitas solos no son bastantes para alcanzar completamente la conquista de la educación nacional que nos proponemos(...) (*Eco de Córdoba*, 4/10,1864 citado por Roitenburd, 1998: 80).

Curanderos inexpertos, aventureros, ciegos, son algunos de los estigmas que caían sobre otros maestros o pedagogos que no provenían del sector católico. La nación católica se conquistaba con una educación a cargo de maestros cristianos. El maestro, en el esquema de resistencia del NCC, era un arma, un apóstol de la cruzada por el orden, por imponer un modelo social, portador de un mandato divino que les confería autoridad.

Esta pretensión se contrapuso de forma casi simultánea al llamado de maestras de los EE.UU., para las Escuelas Normales. (Roitenburd, 1998: 81). El ingreso de estas maestras provocó, según analiza Roitenburd, un cambio de discurso. Como se vuelve inviable el ingreso de órdenes eclesiásticas desde el exterior, comienzan a reclamar sobre el postulado: “el maestro debe ser católico”. Así, el normalismo se convertirá en uno de los principales enemigos a combatir.

El clericalismo, sin embargo, no se opuso de suyo a las Escuelas Normales ni a los maestros titulados. En sus inicios, apoyó la creación de Escuelas Normales a condición de que estas incluyeran la enseñanza de la religión y de que fueran dirigidas por personal que hiciera suyo el proyecto dogmático. En este esquema, junto con la Sociedad de Beneficencia, en la que tenía una fuerte influencia, impulsaron y sostuvieron la apertura de la primera Escuela Normal Provincial de

Maestras de la provincia. Sin embargo, rechazaron con determinación y encono la fundación de Escuelas Normales Nacionales en Córdoba, porque además de no enseñarse en ellas la religión católica, descartaban que el ejecutivo nombraría maestras norteamericanas para su dirección. Y así ocurrió con su primera directora, Francisca Armstrong, a quien acusaban de *protestante*. Unos años después, volverán a apoyar la creación de dos escuelas normales provinciales fundadas en la primera década del siglo XX: Alberdi y Olmos, donde sendos prelados dictaban las clases de religión.

Como venimos analizando, el clericalismo sostuvo como dogmas un conjunto de verdades que lejos de ser inmutables en el tiempo van adecuándose según logren el control, o al menos influencia, en instituciones, sujetos, prácticas e idearios. Esto fue lo que ocurrió con las Escuelas normales.

12.11.1 Formar nuestros propios maestros

En momentos en que se gestaba la creación de la Escuela Normal Provincial, en noviembre de 1877, el Ministro de Instrucción Pública de la Nación, Dr. José María Gutiérrez, dirigió una nota a todos los gobiernos provinciales que no habían respondido a la iniciativa de fundar Escuelas normales establecida por la Ley de 1875¹³³ (Busquets y Cumini, 1982). La oposición clerical a esta nota no se hizo esperar, y su órgano de prensa argumentó que la educación no debía descuidar su carácter moral y rechazó el seguro nombramiento de maestras protestantes.

Una mujer protestante ridiculizará nuestras creencias y acabará por destruir en la mujer el sentimiento religioso que la ha elevado tanto (...) si las Escuelas Normales van a dirigirse por maestras católicas, ya se traigan de los Estados Unidos o de Alemania, serán una “bendición”. Si ellas son dirigidas por maestras protestantes serán una “calamidad” (*Eco de Córdoba*, 28/11/1877 citado por Busquets y Cumini, 1982: 41).

133 Cabe recordar que según esta Ley las provincias debían cubrir la necesidad de un local apropiado mientras que la nación se haría responsable de sufragar los gastos ocasionados por su funcionamiento.

El proyecto de abrir una Escuela Normal Provincial fue la alternativa elegida por el gobierno y, no sin reservas, apoyada por el clericalismo. El Eco de Córdoba no tardó en presionar al gobierno para que dispusiera “con tacto” la designación de un director católico y a la Sociedad de Beneficencia para que no permita la designación de una autoridad que no cumpliera con esa condición.

El gobierno provincial rechazó el “ofrecimiento” del gobierno nacional. Respondió al Ministro Pizarro que no contaba con un edificio acorde, pero que buscaría resolver esto vía la Legislatura. Con esta respuesta protocolar, Córdoba no se amparó en la Ley de 1875 y respondió con evasivas a esta nueva invitación formulada por el Ministro Gutiérrez, impulsando la creación de su propia escuela Normal Provincial, respondiendo a la vez a intereses de autonomía política provincial en materia educativa y de formación docente y, también, tranquilizando al clericalismo que se mostraba enemigo de establecer una escuela Normal que pudiera seguir los lineamientos nacionales respecto a excluir la religión de la formación del magisterio femenino.

Finalmente, durante el gobierno de Antonio del Viso se creó, en abril de 1878, una Escuela Normal para mujeres en la provincia¹³⁴. El decreto de creación establecía dos departamentos de enseñanza: un curso de tres años para niñas, aspirantes al profesorado de escuelas primarias, y una escuela graduada de dos años para la enseñanza primaria de niños de ambos sexos y la escuela de aplicación para la práctica de las alumnas maestras de dicha enseñanza (Fernández, 1965: 83). Para ingresar a la escuela se exigía haber cumplido 14 años y tener ya instrucción primaria. Concluido el curso se entregaba, de forma gratuita, un diploma a las alumnas que hubiesen sido aprobadas.

El diario Eco de Córdoba apoyó su fundación y recomendó a la Sociedad de Beneficencia que prestase su colaboración bajo el supuesto de que el Ejecutivo propiciaría el establecimiento de Escuelas Normales católicas, recomendando

¹³⁴ El 13 de septiembre de 1877 se solicitó colaboración a la Sociedad de Beneficencia a fin de reunir un número considerable de alumnas (AHPC, Inventario de SGG, 1876-1880, T.83, Fls 185 y 187 citado por Busquets y Cumini, 1982: 37).

también que el cuerpo docente estuviese integrado mayormente por “señoras”, católicas¹³⁵.

La provincia financió la apertura de esta Escuela Normal Provincial con fondos propios, en un local alquilado por la Sociedad de Beneficencia de un solo ambiente de 15 x 4, muy lejos de lo necesario para el funcionamiento de una escuela normal y su escuela de aplicación¹³⁶. En ese mismo año, se nombró director a Francisco Malbrán e inició su funcionamiento con una matrícula de veintiséis señoritas. La escuela pasó por años de muchas necesidades, expresadas en la voz de sus directores, primero Malbrán y luego Javier Lazcano Colodrero, Director desde 1880 hasta 1884¹³⁷. Funcionó hasta 1884 cuando se cerró, con motivo de ser reemplazada por la Escuela Normal Nacional de Maestras.

Respecto al plan de estudios se establecieron para primero, segundo y tercer año diez asignaturas, entre las cuales se encontraba “Instrucción moral y religiosa”, con la mitad de la asignación horaria que el resto de las materias, equiparada con las actividades físicas y artísticas. El director Malbrán solicitó en el inicio de clases el nombramiento de un sacerdote y los textos para enseñar religión, aunque no se concretó esa designación. No es claro cuál fue la dificultad, pero hay una referencia a que las damas de la Sociedad de Beneficencia estaban haciendo las gestiones para conseguir un cura que pudiera hacerse cargo de esta cátedra.

Busquets y Cumini (1982) sostienen que no se enseñó religión entre 1778, cuando se realizó la fundación y, al menos, hasta 1880. Es posible poner esto en duda dadas las presiones para que esta Escuela Normal se diferenciara de otras nacionales por la inclusión de este ramo de enseñanza. Es probable que, pese a

135 Para un análisis completo de este proceso remitimos al estudio La primera Escuela Normal de Maestras en Córdoba, Busquets y Cumini, 1982, FFyH, UNC.

136 Es importante notar que a la inauguración asistieron el gobernador Antonio del Viso, el Ministro de Gobierno Miguel Juárez Celman, además de su director designado, Francisco Malbrán. Los relatos de prensa dan cuenta de un acontecimiento de envergadura para la pequeña ciudad capital, con pompa y banda militar.

137 Se presentan las erogaciones y sobrecarga laboral que implica sostener el desarrollo de la escuela graduada (Escuela Graduada de maestras), solicitando mayor disponibilidad de espacios, más personal docente. Según afirman, solo dos profesores enseñan entre 8 y 10 asignaturas distintas en dos estrechas aulas en las que hay dos secciones de alumnos. (Javier Lazcano y Colodrero en nota a inspección de feb de 1881)

no producirse el nombramiento de un sacerdote, sí hayan asumido su enseñanza algunos de los profesores o la ayudanta, dado que figuran entre los libros de textos utilizados por las educandas en 1878 “Religión Demostrada” de J. Balmes, para la enseñanza de ese ramo de instrucción (Busquets y Cumini, 1982: 94)¹³⁸. Figuran libros de religión en la biblioteca y en uso de las estudiantes. En el análisis que proponemos, aunque no se hubiese dictado esta cátedra, la religión era parte de muchas otras prácticas escolares, como el caso del Programa del primer Acto de Colación, entre cuyos números figura la “Oda A Dios”, declamada por un niño de la Escuela de Aplicación. Pese a eso, coincidimos en que es probable que no tuviera carácter de disciplina, dado que no aparece hasta 1882 en las calificaciones de cada alumna. En 1882 es posible ya encontrar en las libretas de calificaciones “Religión”.

A partir de ese año comienza a dictarse esta materia a cargo de un religioso. En ocasión de destacar el trabajo arduo y comprometido del escaso personal docente, su director informa:

No menos merecedor á ella [consideración del gobierno] es el R.P. Carlucci de la Compañía de Jesús el cual con todo desinterés y solicitud se ha prestado gustoso á dar una vez por semana la clase de Religión, de cuya materia rendirán exámen las alumnas á fines de año, lo que será un hecho nuevo en esta Escuela, y acusa un progreso más en ella (AHPC, Gob.2, 1882, T.4, Fl. 66 y reverso, agregado mío).

Por sus dichos, el ofrecimiento del padre jesuita inauguraría la regularidad de la enseñanza de la religión en la formación de estas aspirantes a maestras, una vez por semana, con status de materia escolar, sujeta a evaluación y examen a fin de año, como era costumbre para el resto de los espacios curriculares. El reverendo Cayetano Carlucci no recibía retribución pecuniaria.

En el caso de la escuela de aplicación donde las alumnas realizaban sus prácticas, el plan de estudios informado comprendía las siguientes asignaturas: “Lectura, Gramática, Aritmética, Geografía, Religión, Lecciones sobre objetos, Labores de mano, escritura” (AHPC, Gob.2, 1882, T.4, Fl. 69). En este caso, no se detallaba

¹³⁸ En la nómina de material bibliográfico disponible y en el inventario de 1881 figuran un total de 47 libros de religión, de los cuales 3 estaban en la escuela y 44 en poder de las alumnas.

quién estaba a cargo de esta enseñanza, si el mismo padre jesuita o las maestras a cargo del grado¹³⁹.

Desde su fundación, hasta 1884 cuando fue clausurada previo a su anexión a la Escuela Normal Nacional, egresaron 32 maestras de esta institución¹⁴⁰.

Luego de asumir Julio A. Roca como Presidente de la Nación, y siendo Juárez Celman Gobernador de la provincia, la nueva alianza y el giro liberal que esto implicó, brindaron un momento propicio para que Manuel Pizarro, Ministro de Instrucción Pública, volviese a reiterar a la provincia la conveniencia de acogerse a la Ley de fundación de Escuelas Normales. En este caso, la respuesta del Gobierno provincial fue favorable y dispuso la cesión de una parte del Colegio Monserrat para que, refacciones mediante, se instalara allí la Escuela Normal Nacional¹⁴¹. El Gobierno provincial inicia gestiones a fines de 1883 para el alquiler de un inmueble¹⁴². Pese al traslado, la Sociedad de Beneficencia continuaría con la función de supervisión del establecimiento.

139 La escuela de Aplicación, planeada inicialmente como de niñas por la mañana, de varones por la tarde, finalmente fue solo de niñas dada la negativa de la Sociedad de Beneficencia para que funcionen de modo simultáneo, aunque en piezas separadas, las escuelas para ambos sexos. El Diario El Progreso ratificaba esta postura sosteniendo que la cercanía entre sexos “acostumbrará a la familiaridad” de varones y niñas, valorando esto como perjudicial para la infancia (*El Progreso*, 12/05/78 citado por Busquets y Cumini, 1982: 99).

140 Según se informa, eran muy bien conceptualdas en su labor posterior, tal como lo afirma el Visitador de Escuelas, Bartolomé Pagliari en 1882 (Busquets y Cumini, 1982: 164). Solo cuatro de ellas habrían aceptado puestos en escuelas de la campaña.

141 El local en el que funcionaba era inapropiado a los fines que se perseguían. En un informe Lascano y Colodrero describe el estado del edificio. Allí aclara que no es un edificio sino *unas piezas* que se han puesto a disposición en la Sociedad de Beneficencia, y que el gobierno no paga nada por ellas puesto que son prestadas. También comenta el espacio destinado a la Escuela de Aplicación: “Al hablar de la Escuela de Aplicación hice notar ya la inconveniencia de la pieza destinada a ella; pero resta agregar que aquella es mayor si se la considera en relacion a los servicios que tiene que prestar en el curso normal, pues que no disponiendo sino de tres piezas, incluso esta última tiene que servir de aula para las alumnas maestras. Para esto se ha arreglado el horario de modo que haya compatibilidad entre las horas de clase del Departamento Normal y de la Escuela de Aplicación. Pero como no es posible cambiar diariamente el mobiliario, segun sean alumnas maestras ó las de la Escuela de Aplicación que concurren á dicha aula, resulta que las primeras tienen que servirse de las bancas destinadas para las últimas, en abierta oposicion á los principios mas vulgares de la higiene escolar” (AHPC, Gob.2, 1882, T.4, Fl. 70).

142 Se ubicaba en la calle Alvear 71 (entre 25 de Mayo y Constitución).

12.11.2. La Escuela Normal Nacional de Maestras y otras escuelas para formar maestros y maestras normales nacionales

Casi un año atrás había sido designada directora de la Escuela Normal Nacional de Córdoba, una provincia en la que no era bienvenida. Debió abrirse paso, y abrir paso a su principal prioridad: formar maestras normales. Y lo logró, la escuela comenzó a funcionar, recuperando la matrícula perdida. Sin embargo, las condiciones del edificio que ha dispuesto el gobierno de la provincia de Córdoba hacen muy dificultosa la enseñanza. Francisca decide elevar una nota al departamento de Instrucción pública de la Nación y, por su intermedio, al Consejo Provincial de Educación.

El 21 de julio de 1885 Francisca Armstrong escribe, con perfecta caligrafía:

A causa del número crecido de alumnas este año hemos tenido que ocupar con clases unos cuartos pequeños del segundo patio del edificio ocupado por la Escuela, que por su posición tan cerca de las letrinas, quedan en muy mal estado higiénico. Estas son dos solamente e insuficientes para las ciento cincuenta y tantas alumnas asistentes. Y por eso, a pesar de los muchos desinfectantes usados todo el segundo patio queda insoportable, especialmente estando el día un poco caliente. Además estos cuartos son poco ventilados y, estando muy llenos de discípulos como están, el atmósfera se pone en muy mal estado y por esas causas temo que se perjudique la salud de las alumnas y maestras que los ocupan. (...) Por todas estas razones a las cuales puedo agregar las de la gran incomodidad que se siente en unas piezas tan llenas que no se puede abrir de par en par su única puerta para ventilarla, suplico a V.E. se conceda una subvención para alquilar unas piezas en un edificio cerca para trasladar á ellas los grados 1º, 2º y 3º. (...)

Y a este pedido agrega una propuesta: instalar la escuela en un espacio de su casa personal.

He tenido que alquilar una casa a menos de una cuadra de distancia del establecimiento, para mi uso particular. En ella hay tres piezas grandes y una de tamaño regular que podría ceder para el uso de la escuela. El alquiler es de \$50 por mes y \$60 si se ponen aguas corrientes que creo necesarias estando ahí una parte de la escuela De esa cantidad \$30 corresponden a la parte que yo ocupo y \$30 a lo demas.

¿Por qué el gobierno de Córdoba no brindaba los fondos para resolver o al menos mejorar esta situación que atravesaba la Escuela Normal Nacional? ¿Por qué Francisca decidió solicitar una subvención al gobierno nacional y no denunciar el incumplimiento por parte de la provincia de la Ley que le obligaba a proveer de un edificio adecuado? Ella creía que su mayor tarea era enseñar, y así como le aseguró al Obispo Matera que si hacía falta enseñaría catolicismo en la escuela para convencerlo de levantar la prohibición a las familias católicas de enviar allí a sus hijas, no dudó en ofrecer habitaciones de su propia casa para mejorar el funcionamiento de la institución. La normalista no defraudaba a Sarmiento, quien había confiado en ellas para la tarea de formar los docentes que debían sostener el naciente Sistema Educativo (AHPC, Gob.2, 1885, T.5, Fls. 41 a 44).

El 1 de febrero de 1884 se firmó el primer decreto sobre el personal docente de la Escuela Normal Nacional por el que fueron designadas Francisca Armstrong como directora y profesora, Frances Wall como vicedirectora y profesora y Antonia Álvarez y Natalia Tapia como maestras de la Escuela de Aplicación. Meses después se incrementó el personal docente con nuevas contrataciones. Ya hemos mencionado el enfrentamiento desatado por el NCC al momento de la designación de Francisca Armstrong, radicada en Argentina desde 1879. El Diario “Eco de Córdoba” expresó que estas designaciones provocaron la intranquilidad *de las madres* (Eco de Córdoba, 24/4/1884) dada la suposición de que éstas profesaban el protestantismo e iniciando el enfrentamiento que hemos analizado ya en detalle.

En esta escuela se enseñaba a las futuras maestras Lectura, Escritura, Idioma Nacional, Historia, Geografía, Aritmética, Dibujo, Geometría, Zoología, Fisiología, Botánica, Mineralogía, Geología, Anatomía, Higiene, Física, Química, Moral y urbanidad, Canto, Labores, Ejercicios calisténicos, Educación Cívica, Declamación y Francés. No se enseñaba Religión, como sí se hacía en las escuelas normales provinciales.

Junto con la fundación de la Escuela Normal Nacional, en 1885, un año después de la clausura de la Escuela Normal Provincial, el gobierno emitió un decreto de creación de escuelas graduadas superiores, con el objetivo de proveer personal docente competente, dada la escasez de los mismos¹⁴³. El plan original de fundación no contemplaba la enseñanza religiosa, pero el Decreto provincial definitivo sí lo hacía en su art. 10. Estas escuelas formaban maestros auxiliares; el decreto fijaba dos para la Capital y nueve para el interior (Jara y Monterissi, 1981: 50).

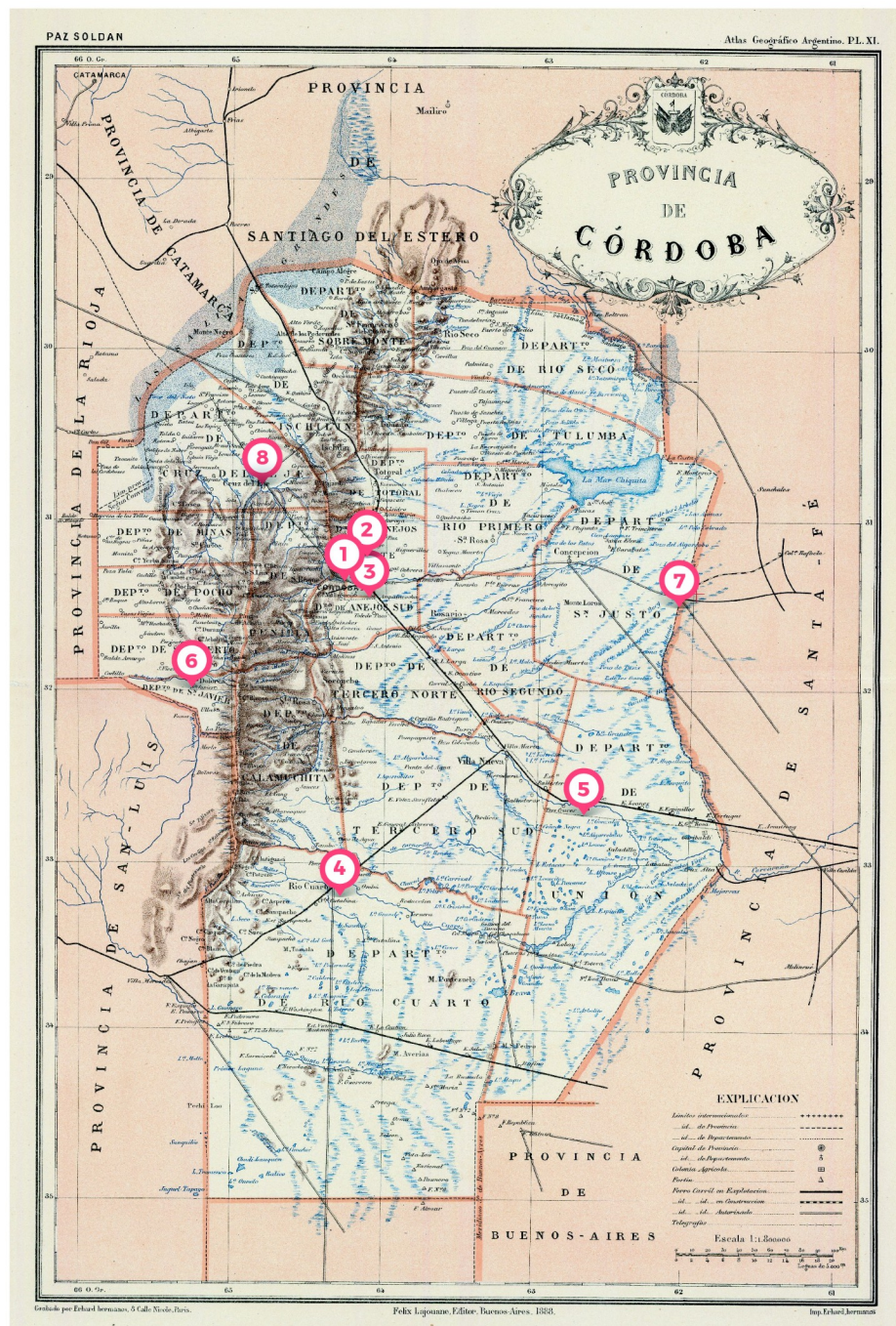
La presencia del Estado nacional en el territorio de la provincia, traccionada por estas importantes instituciones, se incrementó en los años siguientes. En 1886 comenzó a funcionar una Escuela Normal en Río IV y en 1909 en Bell Ville. En 1910 se inauguró la Escuela Normal de Villa Dolores. San Francisco tendrá su escuela Normal en 1912 y 1917 se funda una escuela de preceptores en Cruz del Eje, con un programa similar al de las escuelas normales, pero con adaptaciones regionales, tales como granja, carpintería y herrería.

El siguiente mapa sintetiza las Escuelas Normales Nacionales y provinciales inauguradas en el período. Como sus denominaciones van variando en el tiempo, las mencionamos remitiendo a la ciudad en la que se emplazaron:

Nº	Institución
1	Escuela Normal Provincial nacionalizada en 1884 – Escuela Normal Nacional Alejandro Carbó
2	Escuela Normal Provincial “Juan B. Alberdi”
3	Escuela Normal Provincial para varones, Gobernador José Vicente de Olmos
4	Escuela Normal de Río IV
5	Escuela normal de Bell Ville
6	Escuela Normal de Villa Dolores

¹⁴³ Sobre este aspecto véase Jara y Monterissi, 1981: 50 y siguientes.

7	Escuela Normal de San Francisco
8	Escuela Normal de preceptores en Cruz del Eje



Mapa de elaboración propia en base a distintas fuentes.

Diseño: Julieta Moreno

También, distintas congregaciones apostaron a la formación docente, como el Instituto Sagrado Corazón de las Hermanas Esclavas del Sagrado Corazón de Jesús, pero son de creación más tardía, bien avanzada la década del 30 del siglo XX. En las décadas que abarca nuestro estudio, la formación docente inicial era monopolio del Estado, y la Iglesia Católica seguía apostando a los maestros y maestras sin paso por las escuelas normales hasta la fundación de las Escuelas Normales provinciales, en la década de 1910.

12.11.3. Escuelas Normales Provinciales: tradición y modernidad en la formación docente

María Luisa Agote era directora de la Escuela Normal Provincial de Maestras de Córdoba hacia el año 1913. El proyecto educativo que sostuvo se dejaba ver en sus informes y también en sus pedidos al gobernador. En una de sus extensas presentaciones, anota que requiere:

todos los muebles y útiles necesarios para dar una enseñanza racional en las diversas asignaturas, solicito de V.E. una partida para la adquisición de biblioteca (incluidos muebles y libros), museo, linterna de proyecciones (epidoscopio), colecciones de diapositivas para la enseñanza de geografía, historia, ciencias naturales, etc; gabinete de física, laboratorio de química; armarios; economía doméstica; dibujo; mapas; etc, etc, etc” (AHPC, Gob., 1913, T.17, Fl. 192).

La escuela contaba también con una notable biblioteca repleta de textos pedagógicos, su mayoría en francés. Allí, se enseñaba también religión.

En 1906 se creó la Escuela Graduada Superior Normal Provincial de niñas, denominada “Juan B. Alberdi”¹⁴⁴. Pocos años más tarde, en 1909, se funda la Escuela Normal Provincial para varones, emplazada frente a la plaza Vélez Sarsfield, suprimida en 1931 y transformada luego en la Escuela Primaria Gobernador José Vicente de Olmos. En ambas regiré un Plan de Estudios

144 En 1933 fue limitada a escuela primaria.

diferente al de las Normales nacionales, que incluía religión. En ambas, un cura tenía a cargo la enseñanza en este ramo, contratado por el Estado provincial para tal fin, cobrando un salario en las mismas condiciones que otros docentes.

La escuela Alberdi, como institución provincial de formación de maestras, con su escuela de aplicación, se regía inicialmente por un programa provincial, pero en 1910, a petición de su directora en conjunto con el director de la escuela Olmos, el gobierno provincial autorizó unificarlo con los programas nacionales, argumentando falencias del Plan de Estudios vigente. El 17 de febrero de ese año se adoptó el Plan de Estudios correspondiente a las escuelas normales nacionales (AHPC, Gob. 2, 1906, T. 9, Fl. 212). Sin embargo, incluso luego de este cambio, se mantuvo la enseñanza de la religión¹⁴⁵.

Sin embargo, las fuentes nos permiten suponer que la dirección de este establecimiento imprimió a la institución una dinámica de renovación pedagógica que dista mucho de suponer una institución donde prima un espacio dogmático y cerrado. Detallaremos brevemente las descripciones que sus directoras realizan de la actividad escolar, donde puede apreciarse la ausencia total de referencias a la enseñanza de la Religión, aunque se dictaba. La religión no ocupaba un lugar central en la formación, la que tendría características renovadoras.

Una de sus directoras, de quien no poseemos mayores referencias, es Francisca Ríos de Páez. Poco sabemos de ella, pero ya hemos mencionado su pedido para asistir como delegada al Congreso Feminista a celebrarse en Buenos Aires¹⁴⁶. Unos años después encontramos una nueva directora al frente del establecimiento, María Luisa Agote¹⁴⁷. Estas mujeres estaban al frente de una

145 Esto lo podemos constatar en distintas fuentes de que disponemos. Una de ellas son los pedidos de renovación de becas de alumnas de dicha escuela, en los que informan sus calificaciones en el 1º año de la Escuela Normal, entre las cuales nombran Religión (AHPC, Gob.2, 1910, T. 17, Fl. 227). También encontramos a la Religión como materia en una tabla de promedios correspondiente a las alumnas de 3º año de la escuela normal (AHPC, Gob.2, 1910, T. 17, Fl. 329).

146 Se refiere seguramente al Primer Congreso Feminista que sesionó en Buenos Aires en 1910.

147 En el año 1914 presenta un informe sobre la marcha del establecimiento. A fin de facilitar la lectura remitimos en adelante a él (AHPC, Gob.2, 1915, T. 17, Fls. 3 a 12).

importante institución Normal, de elevada matrícula para la época: un total de 1158 alumnos inscriptos, de los cuales 63 asistían al Jardín de infantes, 960 al curso de aplicación, 115 alumnas en la Escuela Normal, según un informe de matrícula del año 1915.

La directora enunciaba en este Informe su proyecto educativo en los siguientes términos:

En general en todas las asignaturas se ha tratado de desterrar la enseñanza libresca, evitando el aprendizaje de memoria, haciendo la enseñanza atractiva, ilustrándola con preferencia con los objetos reales cuando esto ha sido posible y en su defecto con las representaciones. Se ha tratado de habituar al niño a observar, pensar, reflexionar, a buscar con su propio esfuerzo, en las cosas que le rodean, la razón de ser de unas y otras, el origen y explicación de los fenómenos a su alcance.

En sus notas se registra también un listado de los libros adquiridos por la biblioteca de la Escuela Alberdi. Son libros de pedagogía, la mayoría en francés; también de literatura, historia, geografía, filosofía. Sobre las maestras informaba que hacían esfuerzos por llevar adelante la enseñanza, con voluntad y actitud laboriosa. En un largo informe solo menciona al profesor de religión al pasar cuenta de los cargos, no explicita nada sobre la enseñanza de la religión, ni puede vislumbrarse allí la presencia de prácticas cotidianas que la colocasen en el centro de la vida escolar. ¿Podría hipotetizarse que, en la vida cotidiana de la escuela, la religión no cumplía un lugar central? Cuando se leen los extensos informes puede percibirse un clima de renovación pedagógica sostenido, donde la religión ni siquiera está presente. Incluso, en algunos resúmenes de calificaciones de alumnas “de la normal de Alberdi” no está “religión” como materia evaluable. Su presencia en los programas y tablas de calificaciones es muy fluctuante, lo cual no tiene que significar necesariamente que se dejase de dar, pero da cuenta del status relativo que pudo haber tenido en el conjunto de la enseñanza.

Son años de renovación pedagógica, y si bien no hemos ahondado en esta dirección, puede pensarse que estas directoras, feministas, entusiastas, lectoras

de textos pedagógicos, imprimieran a las escuelas un curso que, en parte, cuestionara o al menos desdibujara un carácter clericalista en la enseñanza.

Al mismo tiempo, en 1909, comenzó a funcionar la escuela de maestros Ambrosio Olmos, incluida su Escuela de Aplicación. En 1911 se produjo el egreso de los primeros maestros de la escuela, 30 maestros que rápidamente comenzaron a desempeñarse en escuelas de la capital y la campaña. El director de la Institución, José Hernández, comentaba que estos alumnos sufrían las irregularidades en los nombramientos en los cargos, donde, desconociendo las reglamentaciones escolares, eran nombradas personas sin preparación¹⁴⁸. El director destaca la falta de aulas para el funcionamiento del curso normal y de la escuela de aplicación, solicitando que se compre un terreno que está en el fondo del establecimiento en el cual funcionaba una herrería. Para dar cuenta de la falta de lugar afirma que se usa como aula “hasta el hueco de la escalera principal” (AHPC, Gob.2, 1912, T. 8, Fl. 263)

12.12. Becas, Conferencias, Academias: la cruzada por la formación docente

Neófita Herrera, “vecina del departamento Cruz del Eje”, tenía 13 años de edad. Aspiraba a una beca para cursar estudios en la Escuela Normal de la provincia. El Juez de Paz certificaba que era “hija legítima de D. Pacífico Herrera i de Dña. Teotima C de Herrera” y que residía en ese departamento. No habiendo médico, el Jefe Político firmaba que “durante catorce años que conosco a la señorita Neofita Herrera no ha sido enferma ni he podido notar (ilegible por encuadernación) orgánicas que la incapaciten para el estudio”. Por último, la Directora de una escuela certificaba que había “cursado hasta el tercer grado satisfactoriamente, en la Escuela Graduada que dirijo. Mercedes P. de Ruiz” (AHPC, Gob.2, 1889, T.7, Fl. 131 y siguientes). Neófita se comprometía a volver a Cruz del Eje al

¹⁴⁸ Recuérdese que en esos años será intervenido con graves denuncias el Consejo Provincial de Educación, regentado por adeptos al NCC.

terminar sus estudios para ejercer allí como maestra.

Suerte parecida correría Julia Rodríguez, del Departamento de Minas, quien en la misma ocasión solicitaba ser becada, por intermedio de su madre.

“Josefa Carranza de Rodriguez ante su S.S. respetuosamente expone: que deseando dedicar a mi hija Julia Rodriguez de 13 años de edad a la carrera del Magisterio me encuentro sin posibilidad de poder llenar tan justas aspiraciones á causa de lo pecurio de mi situación, que no me permite atender á su educación” (AHPC, Gob.2, 1889, T.7, Fl. 173).

Ambas becas son aceptadas.

Pese a todo, con o sin enseñanza de la religión, la cantidad de maestros y maestras normales, titulados y portando su acreditación, era claramente insuficiente para los requerimientos del sistema. Por eso, paralelamente a la creación de Escuelas Normales, el Consejo de Educación fue tomando o proponiendo distintas medidas.

La preocupación principal era la provisión de maestros para las “escuelas de la campaña”, dado que quienes egresaban como maestros normales no estaban dispuestos a tomar cargos en el interior provincial. Cuando en 1906 el Consejo propuso la creación de una Escuela Profesional “en la que puedan formarse maestras para la enseñanza en las escuelas de la campaña” justificó esta medida en que de las 15 alumnas que terminaron sus estudios en la Escuela Normal de Córdoba solo 2 aceptaron puesto en la campaña y de las 10 graduadas en Río Cuarto, ninguna (AHPC, Gob. 2, 1906, T. 9, Fl. 46).

En esta cruzada del liberalismo por la “formación de maestros” titulados surgieron distintas iniciativas que, aunque no se sostuvieron en el tiempo, revisten interés para una historia de la formación docente en la provincia, que no podremos encarar aquí pero que mencionaremos brevemente.

Como dijimos, una de las primeras medidas paliativas surge hacia mediados de la década de 1880 cuando se estableció en las escuelas graduadas un curso profesional de un año (complementario a los grados anteriores) y un examen correspondiente a dicho curso profesional, aprobado el cual recibirán el título de

Maestros Normales de la Provincia. Pese a esta resolución, las primeras Escuelas Superiores comenzaron a funcionar recién en 1888.

Otra iniciativa fueron las Academias Temporales, instaladas en algunas localidades del interior en las cuales se formaban maestros (no les otorgaban la titulación de maestros normales, pero quedaban en una situación intermedia frente a los otros maestros y maestras sin diplomar).

Otra política sostenida en el tiempo adoptada por el gobierno provincial, dirigida a la formación inicial de maestros normales, consistió en becar jóvenes provenientes del interior de la provincia para que asistieran a la Escuela provincial de Maestras, como los dos casos mencionados arriba. Estas becas eran asignadas por departamento, a fin de favorecer la formación de maestros y maestras que se instalasen luego en las escuelas del interior¹⁴⁹. Este era el compromiso que asumían las beneficiarias: retornar a sus departamentos de origen al egresar.

A la vez que se sostenían políticas locales de formación docente, el Ministerio debía gestionar las becas otorgadas a alumnas y alumnos, para concurrir a realizar sus estudios a la Escuela Normal de Paraná. Con alguna variación dicho establecimiento disponía de 6 bancos para Córdoba¹⁵⁰. Abundan, al menos en las dos primeras décadas del período en estudio, las notas con designaciones, informes de exámenes, requisitos de las alumnas y alumnos postulantes. También encontramos, aunque de modo más esporádico, becas para la Escuela Normal de Tucumán y a la Escuela Normal de Catamarca. No tenemos otros

149 Dos becas para cada departamento de la provincia, excluida la Capital (Decreto del 20 de diciembre de 1888). El número de becas ofrecidas parece haber sido mayor que la cantidad de interesadas.

150 Por la Ley Nacional del 8 de octubre de 1870 se crearon 70 becas en la Escuela Normal Nacional de Profesores de Paraná, de las cuales 6 correspondían a Córdoba. En 1887 se dispuso que de estas, una parte debía ser otorgada a habitantes de la campaña y que era obligación de los becados dedicarse al magisterio en sus regiones de origen. Según analizan Jara y Monterissi las becas dispuestas para Córdoba no siempre fueron cubiertas dada la falta de interesados. Desde 1870 hasta 1889 solo se diplomaron 13 maestros de los cuales solo 5 regresaron a Córdoba. De las dos becas otorgadas para la Escuela Normal Nacional de Tucumán también era frecuente que quedara alguna vacante (Jara y Monterissi, 1981: 40 y 41).

registros pero un informe se sostiene que se becaban alumnas y alumnos para las normales de San Luis y Mendoza también.

Otra iniciativa se tomó en enero de 1888, cuando el Presidente del Consejo Provincial de Educación solicitó autorización al Ministro para

enviar al Visitador de Escuelas Dn. Agustín Salcedo á San Juan y Mendoza á contratar maestros Normales para que presten sus servicios profesionales en esta provincia debiendo proporcionar a estos maestros los pasajes necesarios hasta la ciudad por cuenta del gobierno (AHPC, Gob.2, 1888, T.7, Fl. 31).

Esta resolución se fundamentó en el inicio de un nuevo ciclo lectivo y en que existían numerosas escuelas graduadas con “personal docente incompleto” y “profesores sin título”. Se les ofrecía a los maestros sueldos y pasajes adelantados. Esta política se mantuvo en las décadas siguientes¹⁵¹.

Otra iniciativa fue la presentada en agosto de 1915. Se trató de un proyecto para ser tratado en la Legislatura de “creación de una escuela normal para maestros rurales” impulsado por J.M. Albarenque y Arturo Amaya, interventores del Consejo, escuela que estaría dirigida solo a varones. Tampoco encontró resolución positiva, pero ilustra la búsqueda por encarar la situación que atravesaba la docencia en el interior provincial.

También se dieron algunas políticas de formación a docentes en ejercicio. Por un lado, los Visitadores debían ofrecer a los maestros orientaciones pedagógicas, acompañadas en ocasiones de clases de demostración o Conferencias Pedagógicas. Desde los inicios, se establecía la realización de Conferencias pedagógicas como un medio de mejorar las condiciones de preparación general y pedagógica del personal. Se sostenía que la realización de estas conferencias ilustraría a maestros que, aunque con buena voluntad leyese uno u otro libro de pedagogía, les faltase “tacto práctico en el arte de enseñar”. También podrían

151 Encontramos reiteradamente pedidos como el siguiente: nota dirigida al Ministro solicitando que se solviente el pasaje necesario para que “el Maestro Normal D. Agustín H. Rodríguez, nombrado director de la E. I. de Varones de Villa María. La razón de este pedido, que es una excepción, consiste en que el Sor. Rodríguez es persona sumamente pobre, no teniendo los recursos necesarios para trasladarse á esta á hacerse cargo del puesto para que ha sido nombrado”. Firmada por Lascano Colodrero (AHPC, Gob.2, 1897, T.8, Fl. 45).

favorecer la relación entre preceptores, “vínculos provechosos de comunión y construcción de conocimiento práctico colectivo” (AHPC, Gob, 1882, T1, Fl 100 a 109). El Diario *Los Principios* anunciaba algunas de ellas en sus publicaciones. El siguiente es un ejemplo:

Conferencias pedagógicas - Tuvo lugar ayer en el local de costumbre la última Conferencia Pedagógica. El jóven maestro José Ramón Luque dictó su clase modelo sobré la tortuga que fue ligeramente criticada por los maestros señores Peña Flores y Antonio Gonzalez. (...) Enseguida el presidente del Consejo de Educación Sr. P.N. Arias leyó su conferencia (...) con escasísima concurrencia de maestros y maestras (LP, 27/9/1896).

La crítica a las iniciativas de formación del Consejo de Educación y particularmente a todas las políticas impulsadas por Arias, debe considerarse especialmente al leer este tipo de comentarios.

CAPÍTULO 13: LA INTERVENCIÓN CLERICAL EN LA EXPERIENCIA DE SER ALUMNO O ALUMNA EN LAS ESCUELAS FISCALES DE LA PROVINCIA

13.1. Introducción

En este capítulo, nos detendremos en las y los alumnos, en la infancia que se constituía como condición de la extensión de la escuela moderna (Varela y Álvarez Uría, 1991). Católicos y liberales se disputaron el control de la formación de las nuevas generaciones que, de la mano de la obligatoriedad, eran atraídas de modo voluntario o compulsivo a la escuela.

Es inevitable y fecunda en este punto la remisión a los trabajos de Sandra Carli para recuperar, desde una perspectiva histórica, el proceso de constitución de la infancia y aristas de su relación con la Iglesia Católica. La autora define a la infancia como

un tiempo construido por los adultos, un tiempo histórico-cultural. Es en la trama de una sociedad y de una cultura que se dota de sentidos a esa edad, instalándola como tal en otra temporalidad, que no se ciñe a la temporalidad biológica, evolutiva, de la edad, sino (...) en las alternativas que una sociedad construye para afrontar lo que Arendt ha denominado el fenómeno de la natalidad, es decir, el nacimiento de seres humanos nuevos (Carli, 2012: 22). (...) Preguntar por la infancia es partir de una hipótesis: analizar los conceptos acerca de la infancia en un período histórico nos informa sobre la situación de los niños, pero también sobre la construcción de la cultura política y de la cultura escolar argentinas (Carli, 2012: 23).

Al establecerse la obligatoriedad por medio de las leyes educativas los chicos de entre 6 y 14 años devinieron en alumnos. “En el imaginario de la época, una generación escolarizada se convirtió en condición para la existencia de un país moderno” (Carli, 2012: 39).

El lugar de la infancia en el ideario del catolicismo se asoció al principio de la “libertad de enseñanza”, es decir, de la libertad de los padres de enviar a sus hijos a una escuela donde se le enseñe de acuerdo a su ideario religioso. Esto significaba establecer una jerarquía que, como ya hemos analizado, colocaba al Estado en un rol subsidiario, a los padres como depositarios del derecho universal sobre sus hijos y a la Iglesia como educadora por derecho divino. Sobre este dogma articuló su estrategia hacia la infancia.

13.2. Ser alumno

La población infantil fue colocada en el lugar de ser portadora del germen de una nueva sociedad, tanto por el Estado en su función de educador como por la Iglesia Católica en su disputa por mantener su hegemonía y centralidad en la educación de la infancia. La escolarización se convirtió en “una experiencia común de la edad, generacional” (Carli, 2012: 41). ¿Qué lugar debía cumplir la religión en esta conformación de la infancia? ¿Cuál era la responsabilidad del Estado? ¿Qué tareas se asignaban a la familia? La Iglesia Católica consideraba que la infancia debía ser moralizada, moldeada y redimida y en eso la religión era irremplazable. El Estado liberal buscaba formar ciudadanos, obedientes, respetuosos de la nación. La religión era asunto privado; en la escuela la infancia debía ser objeto de otros procesos homogeneizadores.

Los reglamentos y normativas se encargaron también de decidir qué era ser alumno. Se reguló su edad y su vínculo con los adultos responsables, “mayores de 6 años, presentados por sus padres, tutores, patrones”. Se fijó su estado físico y moral exigible: sin síntomas de enfermedades “contagiosas o repugnantes”, que no hayan sido expulsados de más de 2 escuelas “por inmoralidad ó caracter trastornador e incorregible”. (Reglamento de las Escuelas Fiscales de la Provincia de Córdoba de 1883) Entre sus deberes se enumeraba asistir a horario (con tolerancia de 1 hora), trajes limpios, peinados, lavados; llevarían sus objetos en una bolsa; debían tratar de usted y nombrar como señor a sus compañeros; levantar la mano si deseaban hablar; no levantarse del asiento sin autorización; ponerse de pie cuando una autoridad o persona distinguida llegase a la escuela y ocuparse por turnos del aseo de la escuela.

El alumno deberá en su postura, en sus actos, modales, movimientos y palabras observar las reglas de una estricta urbanidad. No deberá por lo tanto bostezar voluntariamente, estirar los brazos o desperezarse, erupitar, tener las manos en los bolsillos, ponerse de codos en la mesa, hacer ruido con los pies, llevar los dedos á las narices, jugar de manos, poner sobrenombres ó apodos, traer juguetes no permitidos, rayar y tiznar las paredes y muebles, arrojar cosas que ensucien el local, comprar, vender o trocar alguna cosa, causar disgustos ó riñas, proferir

palabras groseras, poner letreros ofensivos a sus maestros ó compañeros, hablar mal de sus condiscípulos ó de otra persona, inferir injurias, reirse en la clase, sentarse en las manos, ni burlar al compañero que contestó mal o mereció represión” (Reglamento de las Escuelas Fiscales de la Provincia de Córdoba de 1883).

Ser alumno era, entonces, un modo de estar, de ser, de vestirse, de hablar. Estar en la escuela implicaba la aceptación e interiorización de un conjunto de prácticas, disposiciones y hábitos que, iban formando también un conjunto de emociones, sensaciones, sentimientos, disposiciones estéticas. (Pineau, Serra, & Southwell, 2017).

La mirada de los funcionarios, docentes y diputados sobre la niñez se acerca a lo que Varela y Álvarez Uría (1991) denominan “una infancia ruda”, a la que hay que rectificar, disciplinar y moralizar. La niñez sería para éstos un estado de salvajismo que la escuela tendría que resolver. El siguiente fragmento del discurso del convencional Lara en la Convención Constituyente de 1923 puede ayudarnos a conocer cómo eran vistos los niños del interior que asistían a las escuelas:

La mayoría de los niños que reciben educación en general y educación religiosa en las escuelas fiscales, son hijos de colonos, de gentes pobre, de gente muy juradora¹⁵². (...) Y los chiquilines aprenden de sus padres, estas cosas. Podrá el maestro enseñarles todo lo que quiera, podrá obligarles a estudiar filosofía y muchas otras cosas, pero los chicos no aprenden más que lo que aprenden todos los días de sus padres, porque esos niñitos dan clase de religión tocando fierro y silbando. (Risas) Señor presidente: no sé mentir, puedo probar todo lo que digo y me consta que muchos de esos niños, porque se les ha enredado la piola del trompo o porque pierden una bolita, o porque no les va en suerte en la “troya” gritan “Dío fao”, todos los días, señor presidente, hasta el más diminuto de los niños. Entonces se me ocurre que dictarles clase de religión a estos chicos, es enseñarles a mentir y a simular; habría que enseñarles el catecismo, sí; habría que enseñarles a ser más respetuosos con todas esas cosas que aún cuando uno no cree, debe respetarlas, porque algo hay que creer (HCRC, Convencional Lara, 1923: 960).

¹⁵² El diccionario define “jurador” como aquel que tiene la costumbre de jurar o blasfemar cuando habla. Es sinónimo de mal educado.

La infancia debía ser redimida, y la religión tenía que cumplir un importante rol en esto.

13.3. La segmentación educativa: destinatarios de la acción educativa estatal y clerical

(...) Tales descuidos y tales propósitos han desprestigiado por completo a la enseñanza oficial hasta el punto de que, tratándose de instrucción primaria, las familias acomodadas no suelen colocar sus tiernos vástagos en las escuelas oficiales (Diario LP, enero de 1896).

Si bien no contamos con datos sociométricos de las y los alumnos que asistían a las escuelas fiscales, muchos indicios dan cuenta de una fuerte segmentación, tendencia que si bien se acrecienta en las escuelas del interior provincial, también se evidencia en las de la Capital.

En las escuelas fiscales, la población infantil provenía mayoritariamente de sectores más desfavorecidos. Los niños de las familias acomodadas asistían a escuelas particulares donde recibían una educación acorde al “ideario” religioso de sus padres. Muchas familias decidían mandarlos a colegios laicos pero particulares, donde se garantizara su ingreso a la Universidad, tanto locales como en el extranjero. En las trayectorias educativas de estos mismos niños encontramos su continuidad en el Colegio Nacional Monserrat y la Universidad Nacional.

Algunas de las escuelas oficiales, como la Escuela de Comercio, contaba con otro reconocimiento en la comunidad y atraía niños y niñas de las clases más acomodadas, aunque también tenían alumnos becados.

Sin embargo, muchas escuelas particulares, especialmente de congregaciones, tenían como destinatarios a la infancia más postergada. Niños y niñas huérfanos, indigentes, abandonados por sus familias o directamente colocados como pupilos por diferentes razones.

Otro aspecto de demarcación socio-económica se relacionaba con las desigualdades entre la oferta educativa que ofrecía la ciudad Capital con relación a la mayoría de los departamentos.

La directora de la Escuela Mixta de Cosquín, la preceptora Doña Filomena Malbrán, informa al Inspector General de Escuelas: “Los alumnos que tengo en todo su número de cuarenta todos son gratis pues que todos son demasiados pobres (...) las madres o padres pobres no tienen ni para cubrir sus carnes” (AHPC, Gob., 1868,1869 y 1870. 15 de octubre de 1870).

Ya hemos visto que la mayor parte de las escuelas del interior provincial eran elementales. El Censo de 1876 señalaba que, en la ciudad capital, el 63,8% de los varones y el 66,5% de las mujeres sabían leer, mientras que en un departamento como el de Ischilín apenas superaban el 10%, y la media de los departamentos oscilaba en el 20 %. Vivir en la Capital o vivir en el interior suponía experiencias y oportunidades culturales y educativas muy diferentes.

La población radicada en el interior provincial, en muchos casos de origen migratorio, se dedicaba a trabajos agrícolas¹⁵³. Las condiciones socioespaciales influían en la experiencia escolar, coadyuvando condicionamientos de origen social y del propio proceso de escolarización de la infancia.

¹⁵³ Javier Moyano, por su parte, analiza las transformaciones sociales y espaciales ocurridas en la provincia. Señala que en el último cuarto del siglo XIX tuvo lugar en Córdoba una considerable expansión hacia el sur y el este, particularmente con la incorporación de territorios luego de la “campana del desierto”. Allí se fue dando un proceso de apropiación privada de tierras y de desarrollo de actividad ganadera en estancias y el desarrollo de colonias agrícolas, atrayendo contingentes migratorios. Al mismo tiempo, en la zona pampeana se consolidaron importantes centros urbanos. Sin embargo, señala la coexistencia de “una subregión extrapampeana en el norte y el oeste, en la cual fue mucho más modesto el nivel de actividad económica. También a diferencia del área pampeana, a finales del siglo XIX muy pocas poblaciones del norte y el oeste superaban los mil habitantes” (Moyano, 2006: 31). Señala también que la ciudad de Córdoba se fortaleció como un polo de atracción de áreas emergentes experimentando un sostenido crecimiento demográfico, un proceso de recepción de migrantes externos e internos, y un mediano desarrollo de industrias, modificándose la estructura y fisonomía colonial de la capital provincial.

Una de estas cuestiones se expresaba en la fluctuación de la matrícula, afectada por las condiciones de vida de sus alumnos. Los funcionarios estatales, como docentes y visitantes, mencionaban la influencia de la sequía, las ruinas de la hacienda, la crisis económica, la afluencia al trabajo familiar en épocas de siembra o arreglo de cercos (AHPC, Gob.2, 1898, T.10, Fls. 55 y 56). Esta situación se acentuaba en departamentos de la zona agrícola, con una población criolla acrecentada por la inmigración extranjera.

En cambio, en las regiones del noroeste, la descripción de los funcionarios y directores es en sentido contrario. Las escuelas deben lidiar con la falta de docentes, de personas competentes para desempeñarse como miembros de la Comisión Escolar, y los docentes describen con crudeza el panorama social, económico y cultural al que valoran como desolador. La Directora de la Escuela de Ciénaga, departamento de Minas, afirmaba: “está rodeado este vecindario de focos de corrupción que comprometen la salud y moralidad de los niños”, que los habitantes son sumamente pobres lo cual hacía muy difícil la estabilidad de un preceptor porque no se dispone siquiera de víveres indispensables, sumiéndose en una “miseria espantosa” (AHPC, Gob.2, 1889, T.8, Fl. 192). Muchos niños y niñas tenían que recorrer largas distancias para llegar a la escuela. En otros casos, las familias migran a centros urbanos para poder enviar a sus hijos a las escuelas¹⁵⁴.

La infancia era también víctima, por aquellos años, de epidemias y otras enfermedades que arrasaban de modo inexorable con la niñez. Esta situación, impactaba en las escuelas, donde, como hemos descripto, las condiciones de salubridad e higiene no eran casi nunca las óptimas, siendo focos de contagios permanentes.

Las políticas higienistas del período impactaban no solo en la organización y mobiliario escolar, sino también en otras disposiciones. Los Visitadores alertaban alarmados, describiendo la situación en estos términos:

154 El Presidente de la Comisión Escolar de la Pedanía de Cosme - Santa María, (2 de julio de 1895) informa que la escuela “está dando excelentes resultados” y “siguen ingresando de largas distancias alumnos que sus padres colocan en inmediaciones del establecimiento a fin de que frecuenten dicha escuela” (folio 242).

Es tan reprensible el abandono de los desdichados alumnos que en muchas escuelas concurren la mayoría malenvueltos en harapos, recubiertos de mugre, descalzos, desgredado el cabello, infestados de insectos, granos y enfermedades cutáneas. Sufriendo tos convulsa, resfriados, calenturas, etc., anémicos y débiles para soportar 4 ó 5 horas continuas de encierro, después de andar leguas al rigor del frío o del calor desde sus casas, en cuartos insalubres, sin pisos o enladrillados, mal ventilados, sin bastante luz, húmedos y estrechos en la mayoría de las casas alquiladas (...) convendría poner pisos de madera en todas las fiscales y exigir mejoren las alquiladas, de las cuales solo tres están en condiciones regulares (AHPC, Gob.2, 1890, T.8, Fl. 204 a 237).

Esta situación se sostuvo a lo largo de las siguientes décadas¹⁵⁵.

13.4. Ser alumno o alumna no católico

Como se dijo, las leyes educativas de la provincia establecían que, en caso de que los padres así lo dispusieran, los niños o niñas podrían ser retirados de las clases de religión. Acceder a la ejecución práctica de esta disposición, no está a nuestro alcance. Tenemos algunos rastros, podemos intuir otros. ¿Quiénes participaban de las clases de religión sin ser católicos? ¿Quiénes eran retirados del aula en ese momento? ¿Qué hacían mientras tanto? ¿Qué impacto tenía esto en su experiencia escolar y en la construcción de su subjetividad extraescolar?

Algunos de los registros indirectos con los que contamos se vinculan con los debates parlamentarios, dado que los diputados o convencionales laicistas tomaban este argumento como uno de los principales. Sostenían que los directivos no informaban a los padres del carácter opcional de esta materia, que aun así los padres que lo sabían no lo hacían para no poner en evidencia a la criatura y los dejaban asistir. Indicaban también que quienes se retiraban del aula quedaban afuera, complicando la disciplina escolar (HCC, 1923: 943). Los indicios con los que contamos indican que no habrían sido muchos los niños que

¹⁵⁵ En marzo de 1907, ante una epidemia de escarlatina, se solicita la clausura de las escuelas. Ese mismo año, el Director de la escuela de Pozo de Molle pide la formación de una Comisión de Higiene puesto que los niños que asisten a la escuela “ven resentida su asistencia porque los alumnos caen víctimas de oftalmia, influenza, bronquitis, tos convulsa o fiebre tifoidea o porque se reusan a asistir a la escuela temerosos de que la escuela los haga su presa” (5 de mayo de 1907)

se retirarían de las clases de religión; y que aquellos cuyos padres lo hubieren solicitado, habrían sido sometidos a señalamientos por parte de sus maestros católicos y puestos en evidencia frente a todo el personal de la escuela, sus compañeros y sus pares. Los padres de estos niños, por temor de ser señalados en las pequeñas poblaciones en las que vivían, viendo peligrar incluso sus negocios, por desconocimiento, por temor a represalias, por desidia, no habrían pedido el goce del derecho que les confería esta disposición.

13.5. Silabear, escribir, contar y rezar

Angela Giraud, preceptora de la Escuela de Villa de Soto, con certificación firmada por la Comisión Escolar, informa la clasificación de sus alumnas “por su grado de instrucción”:

20 niñas leen silabando, 29 niñas leen de corrido, 17 niñas leen con acentuación, 24 niñas escriben trazos, 22 niñas escriben letra grande, 20 niñas escriben letra chica, 20 niñas estudian gramática (por texto), 20 niñas estudian aritmética (por texto), 20 niñas estudian geografía (por texto), 12 niñas estudian Historia Argentina (por texto), 30 niñas estudian Doctrina Cristiana (por texto)” (AHPC, Gob.2, 1886, T.6, Fl. 155).

Estos saberes, que habíamos recuperado para analizar el perfil docente, se traducen en lo que se espera que aprendan los alumnos. Como dijimos, leer, escribir, contar y rezar son algunos de los saberes básicos que se fijaban para la escuela en las primeras décadas. Estos eran los parámetros para informar el avance en el aprendizaje. Y así se procedía.

El informe presentado por Ángela Giraud es una buena expresión de la organización de la enseñanza, reproduciendo el esquema clásico de la alfabetización: se enseñaba a leer con el silabario, con deletreo, en voz alta, siguiendo un ritmo colectivo. Se memorizaba el abecedario y, más tarde, la

combinación en sílabas. Una vez memorizadas las series, se pasaba a los primeros libros de lectura entre los que encontramos el Catón Cristiano y los Catecismos de la doctrina Cristiana, textos que venían de la época de la colonia. “Con fuerte contenido moral, los catones y catecismos (...) eran libros compuestos por máximas o por una serie de preguntas y respuestas fijas que debían leerse, generalmente en voz alta, hasta memorizarse” (Cucuzza, 2012: 57).

Respecto al rendimiento escolar, un informe de la primera década del siglo XX indica que el 61,44% de los matriculados en las escuelas sabían leer y escribir. Son muy pocas las oportunidades en las que lo que los maestros informan, y el Consejo solicita, datos sobre el aprendizaje. En general, las comunicaciones son de orden administrativo y no pedagógico.

Pocos son los datos estadísticos respecto a la repitencia o abandono una vez iniciada la trayectoria escolar; no parece haber sido una preocupación de los funcionarios en el período. Ya avanzado el siglo XX se comenzó a registrar la preocupación por este tema.

la concurrencia a los grados inferiores es la mas elevada disminuyendo de manera rápida del 4° al 6° quedando este último en términos casi nulos con relación al número de escuelas de 1° categoría y a la cifra de los otros grados. Por poco que se discurra se verá la causa de la falta de concurrencia á los últimos grados. Los padres de esos niños se contentan con que sepan leer, escribir, y algo de aritmética para retirarlos de la escuela por ser en su mayoría padres pobres, y necesitan de su trabajo personal, eludiendo de esta manera, la obligación de la edad escolar de 7 a 14 años. Informe de estadísticas correspondientes a 1913 (AHPC, Gob. 2, 1914, T. 19, Fls. 151 a 170).

Según esta fuente el abandono parece haber sido muy alto, más allá de los móviles que se le adjudican. También es posible registrar en la descripción de este funcionario una nueva referencia al origen social: “en su mayoría pobres”.

13.6. Moralizar: sobre los castigos y la disciplina escolar

La cuestión de la disciplina y los métodos para lograrla se vinculan con la misión moralizadora que se asignaba a las escuelas. Los castigos eran ya rechazados, tanto los corporales como aquellos que pudieran avergonzar o exponer a los niños. Sin embargo, no dejaron de ser prácticas habituales hasta el fin del período que estudiamos.

El citado Reglamento de Escuelas establecía el deber de tratar con suavidad a los alumnos, incluso cuando se los reprendiese. Y al referirse a la disciplina, hacía mención a “Recompensas y castigos”. El siguiente cuadro refleja un delicado ordenamiento de estos mecanismos:

RECOMPENSAS	CASTIGOS
Adquisición de lugar en la clase	Pérdida de lugar en la clase
Notas diarias, semanales y mensuales	Amonestación privada
Inscripción en el cuadro de honor	Amonestación pública
Elogio privado	Suspensión del alumno en el cuadro de honor
Elogio público	Reparación del daño
Premios	Retención en la escuela
	Cumplimiento de los deberes desatendidos
	Aislamiento de los otros alumnos durante las horas de clase
	Suspensión
	Espulsión (sic)

Se fijaban también otras modalidades de castigo, tales como que el preceptor los hiciera quedar a trabajar en el recreo; podía tener una tarima al lado de su escritorio para sentar discípulos con “frecuente falta de atención”. Del mismo

modo, prohibía los castigos corporales, el uso de apodos o sobrenombres, y las penitencias que “importen una afrenta”.

En general, el Maestro intentará sustituir el temor al castigo, á la afrenta y la emulación egoista por el amor á la aprobación, al saber y el deseo de ejercitar las facultades con el estudio, la rectitud de conciencia y el deseo de obedecer la ley de Dios (Reglamento General de Escuelas, AHPC, Gob.2, 1883, T.5, Fls.115 y siguientes).

En esta cita, el vínculo entre la religión y la moral se presentan entramados con un intento de modernización pedagógica, rechazando los castigos. En esta enumeración, el remate toma un lugar central. Todo el ordenamiento moral queda subsumido a los valores y preceptos establecidos por la Iglesia como rectores del comportamiento moral y, como su derivado, en la escuela.

La prohibición de los castigos corporales era tajante, pero no parece haber desaparecido por completo, ni haberse prohibido con tal fuerza en la vida diaria de las escuelas. Encontramos numerosas denuncias contra preceptores de escuelas acusados de aplicar castigos prohibidos a sus alumnos¹⁵⁶. En general, aunque se investiga y se alerta a los docentes, no son sancionados con dureza tendiendo a primar las justificaciones ante los hechos.

156 En mayo de 1888 Máximo Ahumada eleva una nota contra el preceptor de la escuela de Bajo Grande, Rafael Carranza, denunciando “brutales castigos impuestos por dicho señor a los alumnos del establecimiento a su cargo”. Se ordena una investigación. “Si es verdad que el Sr Carranza ha colgado del techo de la escuela por tres veces al alumno Esteban Peralta”, un niño de no más de 10 años. Una de estas veces se dice que “fue flajelado con un lazo de los que usan para contener animales bravos en la campaña”. También se lo acusa de seguir usando la palmeta, abolido su uso en los reglamentos de escuela El Comisionado enviado presenta algunos atenuantes: que el presidente de la Comisión Vecinal lo instó a usar la palmeta, que el padre de Peralta lo autorizó a castigarlo, que el Consejo nunca ha castigado a los docentes con una pena tan severa por estas faltas. Declaró que “él no la ha usado jamás para pegar á los niños, si bien es verdad que permite que entre estos se peguen recíprocamente”. También se lo acusaba de faltas reiteradas, y se verifica que efectivamente fue así, pero que todas ellas habían estado debidamente solicitadas y avisadas al Consejo. El Sr Carranza tenía 6 hijos pequeños en Córdoba enfermos, de los cuales tres murieron en estos días. (AHPC, Gob.2, 1888, T.7, Fl. 36 a 40). Otro ejemplo lo constituye la Nota al inspector de escuelas de la 1º sección: “Habiéndose denunciado por el diario “La libertad” de ayer, que la Directora de la Escuela de Niñas de Santiago Temple tuvo encerrada por cinco horas a una alumna” (AHPC, Gob.2, 1896, T.16, Fl. 96).

También los premios fueron una herramienta de disciplina y estímulo muy difundida. El Consejo de Educación enviaba premios para entregar a las alumnas y alumnos destacados (AHPC, Gob.2, 1886, T.6, Fl. 195).

La disciplina moral va desplazando a los castigos físicos en la tarea de constituir al sujeto alumno como forma especial que debe adoptar la niñez. Es así que las posiciones pedagógicas sostenidas por el liberalismo se inscribieron en la provincia en un discurso más amplio, que supuso el entramado entre la moral y la religión. La niñez se volvió objeto de disputa política por definir quién hegemonizaba la educación de las nuevas generaciones (Carli, 2012). Sujeta a un orden familiar y al discurso católico o inscrita en un orden público regido por la autoridad Estatal.

CAPÍTULO 14: LA RELIGIÓN EN LAS PRÁCTICAS DE ENSEÑANZA

14.1. Introducción

¿De qué modo se articulaba una perspectiva pedagógica a un discurso sobre el método en la educación pública y cómo esta construcción atravesaba o al menos impactaba en la enseñanza religiosa? ¿Qué prácticas de enseñanza se sostenían en las aulas cuando se enseñaba religión? ¿Qué otras prácticas hacían presente a la religión y lo religioso en las escuelas? ¿Con qué metodología? ¿Qué continuidades y cambios podemos reconocer en la enseñanza de la religión en el proceso que venimos analizando?

En este capítulo, trabajamos por un lado sobre los principios pedagógicos “recomendados” para la enseñanza, los “discursos” en un sentido amplio, un conjunto de producciones tales como debates, eventos, proyectos en los que se ponían en juego diferentes mecanismos de relación con el conocimiento (Carli, 2012). Las voces de Inspectores y Visitadores, los Informes anuales de los directivos de las escuelas normales provinciales, algunos intercambios y diversa documentación nos acercan a la posibilidad de reconocer continuidades y cambios en discursos, énfasis, orientaciones y algunas prácticas respecto a cuál era el lugar de la religión en la enseñanza. Analizamos también de qué modo se renovaban o mantenían algunos de los métodos para enseñar religión, métodos que nos hablan de continuidades, de permanencias y también de innovación. Retomamos además aspectos vinculados a la liturgia y a otras prácticas escolares en las que la religión marcaba también su impronta.

En esta dirección, analizamos el discurso didáctico en su carácter de discurso regulativo en el que podemos reconocer tradiciones o intentos de modernización provenientes del campo académico propio de la enseñanza, así como fragmentos de discursos provenientes de otros campos de saber que se desarrollan y extienden paralelamente, como el de la psicología. El discurso didáctico es un tipo de discurso en el que pueden reconocerse un variados tipos de enunciados: explicaciones, interpretaciones, reflexiones, preceptos, normas, reglas, instrucciones, recomendaciones u orientaciones (Coria, 2016). Su búsqueda de regular las prácticas de enseñanza y extenderlas, siempre con la pretensión del

cambio, de la reforma, nos permite conocer qué prácticas se estarían rechazando y cuáles se pretendería legitimar, tendiendo a su extensión o universalización a través de dispositivos específicos (Coria, 2016). Comenzaremos indagando este aspecto en las recomendaciones de funcionarios.

14.2. “Gitanos de la enseñanza”

En muchos casos, las “instrucciones pedagógicas” proporcionadas por los Visitadores e Inspectores, y también eventualmente emanadas de algún miembro del Consejo de Educación, iban presentando nuevos modelos pedagógicos y métodos, que articulaban un conjunto de ideas y orientaciones para el trabajo de enseñar. En estas instrucciones acentuaban la necesidad de dejar de lado la memorización, atender a la naturaleza del niño, considerar sus saberes cotidianos y secuenciar la enseñanza, entre otros aspectos. En numerosos informes de Visitadores encontramos referencias a estos principios desde los cuales debían evaluar, criticar y asesorar a las y los maestros de las escuelas que recorrían.

Las prácticas sostenidas eran descriptas como contrarias a aquellos principios. “El método” aplicado por maestros, mayoritariamente sin formación pedagógica, pero portadores de *hábitus* y trayectorias educativas que operaban como fuente para orientar las prácticas de enseñanza, se leía como sinónimo de todo aquello que debía ser desterrado.

El método seguido en la generalidad de las Escuelas es el “mnemónico” ó de memoria con muy poca explicación en alguna escuela, con ninguna en otra, de modo que el alumno se vé limitado á la parte mecánica de la enseñanza, cansándose todo el año en aprender lecciones de memoria, que olvida en tiempo de vacaciones, sin saber nunca aplicar á la práctica una lección de Geografía, una regla de Gramática, de Aritmética, etc, etc. (Visitador Pagliari, AHPC, Gob. 3, 1881, T. 4, Fol. 138).

Casi una década después, el Visitador Lucero también realizaba una detallada descripción de lo que denominaba el “método de enseñanza”, construyendo una valoración sumamente crítica.

la graduación intencional de las dificultades, la elección, preparación y adaptación de conocimientos como los demás requisitos de una buena enseñanza no son practicados y sí extraños á los preceptores (...) No es de asombrarse hallar haciendo clase á preceptores apoyados negligentemente en la pared o fumando y bebiendo mate mientras los alumnos repasan sus lecciones todo en alta voz (lo que no sucede á su debido tiempo) en textos distintos y en páginas diversas entre bostezos, pellizcos, cuchicheos, delaciones, risas y mil enredos sin parar mientras en los chiitt!... silencio!... atiendan!... y órdenes análogas entremezcladas con amenazas repetidas durante la clase tan enfadosas como estériles (AHPC, Gob.2, 1890, T. 7, Fls. 204 a 237).

Lucero llamaba a estos maestros no titulados “gitanos de la enseñanza”. Podemos suponer que su falta de preparación específica, junto con la lejanía de la Capital, además de todos los aspectos ya analizados, se potencian dadas las condiciones de las escuelas y la ausencia de recursos. Las condiciones materiales en el ejercicio de la docencia, que ya hemos tenido ocasión de recuperar, eran también evidenciadas renglones más adelante por este mismo funcionario: “Variar escuelas no tienen escritorios, bancos, lápices, lapiceros y la mas carecen de tinta y plumas”.

Tempranamente, el Reglamento General de Escuelas de 1883, estableció algunas claves metodológicas que serían repetidas en las escuelas una y otra vez por los Visitadores. En primer lugar señalaba la importancia de adecuar cada propuesta de enseñanza a las condiciones del establecimiento: personal docente, número de niños, la asignatura; afirmaba así que la enseñanza debía ser situada y en contexto, en palabras de nuestro tiempo. Que esto no debía ir en detrimento de buscar, en lo posible, ajustar los métodos “á los principios pedagógicos modernos sacados de la observación de la naturaleza humana y de las condiciones psicológicas de los niños”. Que los métodos podían “variar dando los mismos resultados”, pero que había principios inmutables que debían ser atendidos. Entre ellos, podemos mencionar que “el niño va a la escuela para que se le

eduque y no para que se le instruya simplemente; va a desarrollar simultánea y armónicamente todas sus facultades y no a ser receptáculo de algunas ideas aprendidas las más de las veces de memoria y que por consiguiente se van fácil como vinieron”. Que era preciso tener en cuenta las posibilidades evolutivas de los niños para no hacerlos odiar el estudio, teniendo a la actividad como “una ley de la niñez”. El objetivo era lograr que los niños considerasen a la escuela un lugar de placer y esto se lograba, entre otras cosas, no contrariando sus inclinaciones naturales, teniéndolos sentados o con un mismo tema mucho tiempo. “La mente se fatiga, el niño pierde el aliciente de la novedad, pierde la simpatía por el asunto y concluye por creer que él no es capaz para trabajo tan costoso”. La enseñanza debía permitir que el niño pudiera descubrir por sí mismo, “no hay ventaja en hacer repetir”. “El conocimiento de la tabla de multiplicar, por ejemplo, que casi siempre á sido encomendada a la memoria, debe ser una enseñanza completamente experimental para que sea duradera é inteligente”. La enseñanza debía ser generadora de confianza, lo que valía más que el conocimiento adquirido. Fijaban también criterios de secuenciación del conocimiento, indicándose que se debía proceder en la enseñanza “de lo fácil á lo difícil, de lo simple á lo compuesto, de lo particular a lo general”. Se debía, a su vez, secuenciar el aprendizaje procediendo del todo a las partes, primero la síntesis y luego el análisis; y de lo conocido a lo desconocido. Por último, sugería reconocer que “cuando un niño asiste por primera vez a la escuela lleva en su cabeza una gran cantidad de ideas que han aprendido por sí solos en su círculo familiar y en el libro de la naturaleza”, conocimientos que el maestro debía tener en cuenta a la hora de enseñar¹⁵⁷.

Estas indicaciones, tendientes a modernizar la enseñanza, eran anudadas a una idea de “dios” que se presentaba rematando el conjunto del programa educacional. La tarea del maestro consistía en “continuar la tarea de la naturaleza y de Dios”. Pero no memorizando, recitando, haciendo del sufrimiento

157 Es posible reconocer la influencia y expansión del discurso comeniano (Comenio, 1986) en estas orientaciones. El orden, el lugar del docente, de la infancia, de dios, la presencia de un proyecto político para la infancia que debía orientar las prácticas.

la clave del aprendizaje. Se debía combatir la memorización, porque se olvidaba fácilmente (Reglamento General de Escuelas, 1883).

Estas orientaciones generales se reproducían luego escuela por escuela en la voz de los Visitadores e Inspectores. Son muy numerosos los registros de las instrucciones que los Visitadores asentaban en actas en las escuelas a su paso por ellas. Veamos un ejemplo.

Cosme. Rural mixta. Instrucciones: (a) Suprima las reglas y definiciones en lo posible - Lo práctico es lo más positivo: El razonamiento o explicación de los hechos sustituyen con ventaja a las definiciones. (b) El lenguaje se reducirá a conversaciones sobre temas ocasionales y familiares: nada de gramática - Puede, accidental y prácticamente enseñar lo relativo a ortografía (AHPC, Gob.2, 1888, T. 4, Fl. 35).

Veremos en las próximas líneas cómo estas orientaciones se dirigían, a su vez, a lo que consideraban una necesidad primordial: cambiar también el método para enseñar religión.

14.3. Abandonar el “chicote moral” y los “rezos no comprendidos”

A fines del año 1890, el Visitador Lucero reflexionaba en su informe anual sobre la enseñanza de “Moral, urbanidad y religión” en las escuelas de la provincia:

cada clase es una estéril y penosa reclusión del mundo real donde jamas penetran el corazon ni el cerebro del educando las luces regeneradoras de la conciencia y de la voluntad racionalmente cultivadas por los sentimientos, juicios, principios, propósitos, resoluciones y reglas o leyes morales que surjen cual factores atractivos y edificantes de las acciones humanas y de las cosas para la enseñanza. Es inveterada la costumbre de transmitir las dogmáticamente los supremos deberes para con Dios y la suprema corte celestial, plagando la memoria de preceptos y mandatos muertos, antes de que los

párvulos conozcan á fondo y practiquen los deberes para con sus padres, maestros, familias, protectores, progimos, etc.

Recomienda:

He invitado a los maestros a que inicien esta enseñanza: 1º por impresiones, sentimientos e ideas morales, 2º juicios morales formados en la observación y en la práctica propias (...) 3º Ampliar los pasos anteriores con ejemplos e ilustraciones concretas (...) En vez del “chicote moral” y de los rezos no comprendidos y mal expresados tan en boga en nuestras escuelas asimílese el conocimiento por los medios especificados (...) no debe seguir el inveterado vicio de presión humillante sobre los niños por fuerzas oscuras que avasallan el espíritu y el cuerpo (...) no atestar el alma de los niños con muertas reglas de moral y religión sin resultados benéficos atemorizándoles con las monstruosas disposiciones de una Providencia cruel y fatal, desconociendo que cada ser tiene una Providencia adecuada á su naturaleza perfeccionada y á la infinita Bondad (AHPC, Gob.2, 1890, T. 7, Fls. 204 a 237).

Según la descripción de este Visitador, la enseñanza de la religión que se llevaba adelante en las escuelas se basaba en la transmisión dogmática de preceptos y mandatos separados del mundo real y de la vida infantil. Predominaba la memorización de oraciones, la humillación y formas de atemorizar para lograr la rectitud moral, señalando un paralelismo con las críticas más generales que realizaban a la enseñanza.

También rezar habría sido una de las prácticas más habituales en las clases de religión y en otras ocasiones de la vida escolar. “Las escuelas inferiores abusan de las fiestas y asuetos empleando el sábado exclusivamente en rezar no obstante gastar sobrado tiempo en esto día a día”, afirma el Visitador Lucero. Esta aseveración, si la ponemos en relación con la disposición de establecer los días sábados para la enseñanza de la religión, las actividades físicas y artísticas, señala la preponderancia de la actividad religiosa por sobre las otras. Y evidencia también que se rezaba a diario en muchas escuelas, según el Visitador, de modo

generalizado. Además de los rezos, encontramos referencias a la entonación de himnos, canciones patrióticas, morales y religiosas como prácticas habituales y recitados y poemas con contenido religioso predominante.

Sus orientaciones, frente a esta descripción, se hacían en la misma dirección del reglamento mencionado, reforzadas en el Plan General de Enseñanza de 1888. Este último documento establecía orientaciones sobre cómo debía brindarse la enseñanza de la religión. Se fijaba que sería dada

por medio de lecturas, explicaciones y ejemplos que despierten y robustezcan el sentimiento del deber y la responsabilidad, absteniéndose de entrar en los dogmas y doctrinas religiosos, reduciendo el estudio a nociones esenciales de moral comunes y necesarias a todos los hombres civilizados (AHPC, 1888, T. 4, Fls 171 a 205).

La religión, para estos laicistas, no debía traducirse en prácticas dogmáticas con su consecuencia memorizadora, como un conjunto de palabras muertas. La religión podía ser regeneradora, y su enseñanza –si se entamaba con la razón– edificante y atractiva. Los niños y niñas debían conocerla a fondo, para practicarla.

En la misma dirección, Pedro Arias, a quien ya nos hemos referido en su rol de Director General de Escuelas, ofrecía en 1896 un conjunto de “orientaciones” para la enseñanza de la religión. Recomendaba a los Inspectores vigilar que la educación moral se cimentase en la religión cristiana. “Obsérvese si se hacen comprender verdaderamente el espíritu y las sublimidades de la religión católica. Indíquese la conveniencia de enseñar y comentar la vida de Jesús. Hágase relatar la vida de los bienhechores de la humanidad.” (Fernández, 1965: 174)

En estas orientaciones, contenido y método se entraman. Si ya no se trataba de enseñar doctrina y rezos sino una moral basada en el ejemplo de los grandes hombres, como Jesús, para enaltecer sentimientos morales que se vincularan a la vida cotidiana, la memorización y el recitado no podían ser métodos válidos. La búsqueda de la comprensión, comentar la vida de estos “bienhechores”, ofrecer ejemplos a seguir, el uso de la razón para valorar acciones y normas valiosas

para la vida en sociedad, requerían otras formas de enseñanza. El debate sobre la inclusión o exclusión de la enseñanza de la religión entre clericales y liberales se trasladaba a los contenidos y métodos para enseñar religión. Tal como hemos afirmado al analizarlo, el liberalismo no rechazaba la inclusión de la religión en la enseñanza sino la inclusión del dogma, y traducía en orientaciones metodológicas estos posicionamientos.

Es importante recuperar que estos funcionarios eran enfrentados por el clericalismo como enemigos de la religión, acusados de buscar descristianizar la educación. Era el liberalismo en el poder actuando sobre los contenidos de “la hora de la religión”. En la disputa entre clericales y liberales, muchos funcionarios bregaron por cambiar la impronta de la enseñanza de la religión, para que no consistiera únicamente en repetir oraciones, rezar o aprender historia sagrada o los dogmas. En sus recomendaciones encontramos un fuerte vínculo entre moral y religión, el lugar del ejemplo en la formación moral por medio de la emulación, y el paralelismo entre Jesús y los próceres, que comenzaban a encontrar su importante lugar en la historia formativa del sentimiento nacional. Dictaminaban la necesidad de abstenerse de enseñar dogmas o doctrinas, centrándose en lo que denominaban “la moral común a todos los hombres civilizados”.

14.4. La enseñanza de la religión en las escuelas desde la mirada de diputados y convencionales

Yo sé de algunas clases de religión en que a los niños se les ha hecho preguntas como ésta: Dígame usted, niño Guarino –que así se apellida el niño interrogado- qué sucedería si metiéramos a Dios en un tacho de agua hirviendo? (Risas). Y súbita, inmediata la respuesta: “Se pelaría hasta las pezuñas, señor” (Risas) Yo no río, señor presidente, porque aunque no parezca también tengo Dios y no quiero para mi Dios ese ridículo. Era de esperarse; esa pregunta caía precisamente en un niño

que no podía contestar de diverso modo, desgraciada o felizmente, si ha de servir de algo esta anécdota, porque era hijo de un faenador y no había visto nada que se metiera dentro de agua hirviendo, que no saliera pelado (HCC, 1923: 960, Convencional Lara).

La descripción sobre las prácticas de enseñanza que realizan los diputados defensores de la laicidad señalan diferentes aspectos. En el caso del niño Guarino, este diputado pretendería señalar la abstracción de las ideas dogmáticas y su lejanía con la vida y saberes cotidianos de los niños.

En sus discursos destacaban que la religión se enseñaba preferentemente a los niños más pequeños, más que en los grados superiores. Una enseñanza a la que también describían como centrada en dogmas indiscutibles e incomprensibles, cayendo estos niños y niñas “en errores” que no tendrían ocasión de rectificar, ya que existía una muy alta probabilidad de que los alumnos de las escuelas fiscales no asistieran a nuevos niveles educativos donde revisar estos saberes aprendidos sin posibilidad de comprensión.

A los niños de las escuelas primarias, se les enseña que todo lo existente fué hecho de la nada, que todo lo existente fué hecho en seis días por un Dios: y mientras los alumnos que pasan a las escuelas secundarias y a la universidad para continuar sus estudios (y que son unos pocos privilegiados) pueden rectificar los errores del primer ciclo de su instrucción los niños del pueblo, los hijos de la clase trabajadora, que son la mayoría, tienen que seguir encadenados al error porque no alcanzan el privilegio de llegar a los ciclos superiores de cultura (HCC, 1923: 970).

El convencional socialista Tolosa, en una de sus exposiciones, se refirió también a “cómo se hace la enseñanza de la religión en nuestro país, y particularmente en Córdoba”, afirmando lo siguiente:

¿qué es lo que se enseña en nuestras escuelas elementales?... Se enseñan ritos, se enseñan liturgias, se enseña todo aquello que forma la parte exterior de la religión, no precisamente su hondo contenido moral y humano que sería

eficacísimo para la formación del niño a los fines de su actuación dentro del todo social (HCC, 1923: 784).

Ritos y liturgias predominaban en las aulas. Los dichos de estos convencionales ratifican las descripciones de los visitantes y bregan con sus críticas en la misma dirección: reforzar el vínculo entre la religión y la moral.

14.5. La materialidad de la enseñanza de la religión

Un preceptor se dirige al Inspector en los siguientes términos.

Mui señor mio. En el ánimo de no ser honeroso inútilmente al erario de la provincia, i de la nación, conservando la escuela fiscal de barones de Rio Ceballos; que esta á mi cargo. He resuelto, con conocimiento del Miembro Vecinal (Sor Torres) clausurarla el 1º del actual por serme impocible seguir rejenteandola sin correr peligro de mi honor que estimo mas que el resultado pecuniario que de ella obtengo. (...) no obstante mis repetidas peticiones ella carece totalmente de los elementos de enseñanza que son absolutamente indispensable para el progreso al que se aspira (...) cuales son tinta, lapices, plumas y demas elementos de escrituras de que está completamente desprovista (AHPC, Gob.2, 1886, T.6, Fl. 189).

Las condiciones en las que se desarrollaba la enseñanza impactaron fuertemente en el tipo de prácticas que habrían tenido lugar. En algunos casos las escuelas no podían funcionar dada la escasez absoluta de recursos; en otros casos era el mismo Consejo el que manifiesta no contar con fondos para atender los pedidos de las escuelas, mediante presentaciones al Ministro. Las situaciones denunciadas en esta dirección son múltiples y de gravedad, imposibilitando muchas veces el desarrollo de las clases.

Durante las primeras décadas los pedidos y remisiones de útiles e inventarios son uno de los motivos más habituales del intercambio entre los maestros y

maestras (muchos de ellos directores en escuelas de personal único), los miembros de las Comisiones Vecinales, la Inspección y el Consejo de Educación. Las modestas escuelas de la campaña, privadas casi por completo de materiales para la enseñanza, pedían con frecuencia bancos, pizarras, plumas, lapiceras, papel, cuadernos de caligrafía. En ninguna ocasión encontramos pedidos de algún tipo de simbología religiosa.

Estas condiciones impactaban con fuerza en la enseñanza, como analizaremos, especialmente en perpetuar algunas prácticas que ayudaban a las y los maestros a sostener el día a día en las aulas.

14.6. Libros y útiles para enseñar religión

El Consejo de Educación era el organismo encargado de proveer a las escuelas mobiliario, libros y útiles. Año a año recibía pedidos desde las instituciones. También realizaba remisiones sin que mediasen estas solicitudes.

En el año 1884, en el listado de textos y útiles remitido al Ministerio como “necesarios para las Escuelas Fiscales de la Provincia de Córdoba”, el Consejo de Educación solicitó, entre otros textos, 3000 ejemplares del Catecismo de Astete. Unos años más adelante solicitaba 5000 ejemplares de Doctrina Cristiana. Y este tipo de pedidos no eran una excepción, se repetían año a año.

Esta provisión se mantuvo durante todo el período. Arturo Amaya y Juan Manuel Albarenque, interventores del Consejo de Educación en 1914, sostienen que en ocasión de la presidencia pro-clerical del Consejo antes de su llegada, “se hizo una provisión de útiles, este año no se ha provisto nada fuera de algunos miles de catecismos y algunas cosas insignificantes” (AHPC, Gob.2, 1914, T.17, Fl. 711).

La distribución o solicitud de libros para la enseñanza de “Religión”, con distintos títulos, es casi permanente¹⁵⁸. Estos se piden en distintas cantidades. En ocasiones son peticiones de docentes para su escuela, solicitando uno por niño, si los comparamos con la matrícula declarada. En otras, las listas provienen del Consejo o las inspecciones y están destinadas a proveer de estos útiles a las escuelas fiscales de la provincia.

El análisis de la presencia y uso de libros para enseñar religión debe necesariamente historizarse. Los métodos de enseñanza de la lectura y la escritura en el período colonial y poscolonial, consistían mayoritariamente en lecciones de lectura, apoyadas en el deletreo, “tendientes a la repetición coral colectiva y a ritmo, tanto en carteles como en cartillas” (Cucuzza, 2012: 54). En la escuela graduada y basada en la enseñanza simultánea, estas prácticas, asociadas a los catecismos y catones, se mostraban eficientes y tuvieron una extendida continuidad en la escuela moderna. Destacaban los visitantes que la diversidad de textos que se inventariaban en existencia en las escuelas para un mismo curso, no disponiendo los maestros del mismo material para todos, provocaba que tuvieran que “renunciar a una enseñanza simultánea”. En este panorama, la disponibilidad de numerosos ejemplares de Catecismos parece haber garantizado la posibilidad de una enseñanza simultánea, con un método “conocido”, que permitía atender a todo el curso a la vez. Tratándose en su mayoría de escuelas de personal único, muchas de ellas superando los 40 niños por curso de diversas edades, no es extraño que los maestros hayan recurrido a esta estrategia con tanta frecuencia.

Los catecismos y catones fueron libros escolares fundamentales en este período: Catones Cristianos, Catecismos del Padre Astete, Catecismos históricos, Vida de Jesús¹⁵⁹, entre otros. Estos textos presentan diferencias importantes entre sí.

158 No realizaremos un análisis de los libros de texto utilizados en las escuelas, es decir, su contenido, variación, etc. Solo nos remitiremos a registrar la existencia, frecuencia de la existencia y algunas marcas de uso de los textos usados en las escuelas para la enseñanza de la religión.

159 Domingo Faustino Sarmiento tradujo al castellano el Catecismo de la Doctrina Cristiana o sea la Conciencia del niño. Corbière (2000) se pregunta por qué sarmiento, con sus ideas anticlericales, tradujo esta pieza de la literatura católica. Sostiene como hipótesis que lo

Los catones presentaban una gran variabilidad, sujetos a reimpressiones que iban reversionando las primeras (Cucuzza, 2012). Distinguían las vocales y consonantes, puntos, comas acentos, algunas reglas de ortografía; se pasaba luego a

“las cosas más necesarias para salvarse” como signar y santiguar, los doce artículos del Credo, las siete peticiones del Padre Nuestro y las tres partes del Ave María (...) Un libro en suma que pretendía servir tanto de cartilla, como de doctrina y primer libro de lectura (Viñao Frago, 1997: 157).

En el caso de los catecismos el texto adoptaba la forma de las preguntas y respuestas. Los catecismos cristianos eran “compendios de la doctrina de la fe”, y respondían a una preocupación de la Iglesia por agrupar toda la doctrina en forma breve y detallada (Corbière, 2000).

Respecto a los títulos, destaca en primer lugar el Catecismo de la Doctrina Cristiana del Padre Astete. Sobre este texto cabe preguntarse si era el que la Iglesia Católica establecía o al menos sugería para la enseñanza dada su amplia difusión. No disponemos de fuentes directas para afirmarlo pero Néstor Auza recupera un dato de interés que retomaremos. En 1869 Estrada se desempeñaba como Jefe del Departamento de Escuelas de la Provincia de Buenos Aires y en tal carácter fue consultado por el Arzobispo sobre el Catecismo a adoptar en las escuelas, en especial, el juicio que le merecía el catecismo del Padre Astete.

Estrada contestó que creía peligrosa la fijación de un texto exclusivo para la enseñanza religiosa, siendo conveniente la existencia de varios, no debiendo los mismos limitarse a una exposición dogmática. A la segunda pregunta de si era conveniente el catecismo del P. Astete, tal como se conocía y con las reformas introducidas en esa época, contestó terminantemente: “Contiene gravísimos errores”, “errores de forma y fondo”. “Mi dictamen es que debe ser sustituido sin demora. Expuse los peligros que veo en toda enseñanza viciosamente organizada; sin insistir sobre este punto, debo declarar al señor Vicario, con la mayor franqueza, que estimo el uso del P. Astete como una de las causas que han provocado la decadencia del sentimiento religioso y del sentido cristiano, vicios notorios visibles en nuestro país. Para neutralizar los estragos de otras fuentes doctrinarias y sociales de obligación religiosa, ningún medio se ha empleado sino una enseñanza, con un libro plagado de oscuridades y absurdos y que viola todas

consideró un material didáctico y catequístico moderno.

las reglas del método (Auza, 1881: 43. Cita a Estrada en la Revista Argentina. Primera Época. T. V, pág 373 y sig.).

Nuevamente, el clericalismo no encontraba adecuada la forma escolar en que la enseñanza de la religión se llevaba adelante en las escuelas, pero no contaba con el entramado de clérigos y laicos necesario para proporcionar esta educación de otros modos.

Gregorio Weinberg (1995), Rubén Cucuzza (2012), Julia Varela (1983) han estudiado la perdurabilidad de la forma de los catecismos hasta bien avanzado el siglo XIX. Según estos autores, se van vaciando de contenidos religiosos y van siendo utilizados como recursos didácticos o son apropiados por discursos políticos de distinto orden. En las últimas décadas del siglo XIX, según analizan estos autores, la liturgia escolar laica adoptaba formas de la liturgia religiosa para el acceso al conocimiento.

En Córdoba, no solo perduraría la forma, los métodos heredados a modo de elementos residuales de prácticas pasadas, sino el contenido de los textos para la transmisión. Su presencia, remisión a las escuelas, reimpresiones y nuevos envíos dan cuenta de una fuerte perdurabilidad de los textos y prácticas a ellos asociadas. En los registros de inventarios muchos docentes consignaban no solo la disponibilidad de catecismos, doctrinas y catones, sino también el estado de estos libros. En general, los Catecismos o Doctrinas se describían como libros con “mucho uso” o en “mal estado”, referenciando su asidua utilización en la vida escolar.

No hemos registrado la existencia de una reglamentación que explicitara los criterios con los que el Estado provincial seleccionaba los textos para ser remitidos a las escuelas, como sí ocurría con el Consejo Nacional de Educación que acentuaba un modelo de control estatal sobre los textos, en relación a su producción y circulación (Sprengelburd, 2012). Sin embargo, sí reconocemos momentos donde el Consejo toma decisiones en cuanto al tipo de textos a enviar a las escuelas donde es recurrente la presencia de libros para la enseñanza de la

religión. Allí donde no figuran en los inventarios, se solicitan y el Ministerio los provee, en cantidades considerables.

En otras ocasiones, especialmente durante la gestión de Pedro Arias, dejaron de remitirse a las escuelas catecismos durante un tiempo, a pesar de que algunos maestros los pedían¹⁶⁰.

Su existencia es casi omnipresente en los inventarios de casi todos los establecimientos. Algunos directores los solicitan, otros no tienen ni piden. ¿Tendrían los maestros esta autonomía?¹⁶¹

Tradicionalmente, la enseñanza de la lectura y la escritura se iniciaba a partir de cartillas y silabarios y se pasaba luego al primer libro para leer de corrido. El “libro para leer de corrido” se volvió motivo de disputa porque en él ya no solo se realizaba la lectura y recitado de sílabas o sonidos, sino que había un contenido para transmitir. En algunos registros a partir de 1896 se incorporó “El nene”, bajo la presidencia de Pedro Arias en el Consejo, pero en otros siguen siendo los Catecismos los que ocupan este lugar. En el período, también encontramos numerosos envíos de Anagnosias, particularmente la Anagnosia de Marcos Sastre. Berta Braslavsky (1997) analiza que la novedad que incluía la Anagnosia consistía en que no empezaba con el aprendizaje del abecedario sino que introducía sucesivamente las letras según las dificultades que tenían en su relación con los sonidos, un método opuesto al deletreo primando lo fónico.

María Cristina Linares (2012) también ha analizado los contenidos religiosos de los libros de texto utilizados en las primeras décadas de formación del sistema

160 La Escuela de Soto estaba a cargo del maestro Alonso Benito. Ingresó como el resto por Mesa de Entradas su “Inventario y pedido de útiles”, n° de Exte 366 el 23 de marzo de 1898. El primer folio contiene el recibo del remitido a la escuela firmado por el maestro. Allí encontramos, entre otras cosas: 40 libros El Nene, 1 Diccionario, Campana, 2 cajas de tizas, 2 cajas de plumas, 2 paquetes de tinta, 10 cuadernillos de papel oficio, 2 registros de matrícula, 25 lapiceras, 3 hojas de papel secante, 1 colección de mapas históricos por Montes. El folio siguiente contiene el inventario en el cual no figuran libros de Religión o similar. Pero sí lo encontramos en el pedido, en el que se incluye, en una larga lista “Tratado de Religión” y “Vida de Jesús”. No figuran remitidos en la lista ni en el pedido de Inspección, pero sí son solicitados por su director.

161 La Escuela de Nono solicita también entre el pedido de útiles 50 Catecismos de la Doctrina Cristiana por Mendez de Luarca (catecismo de Astete). Expediente 1042 iniciado por el Director Recalde. Otras escuelas, como la de Adelina Saldaño de niñas de San Pedro, no incluye en su inventario libros de religión y tampoco los solicita.

educativo, más allá de los mismos libros de religión, catecismos y catones. Sostiene la autora que, perdida la batalla por una legislación laica, al menos de modo provisorio, los libros escolares fueron también espacios para que la cuestión religiosa continuara. Junto con los libros “de religión” muchos libros que llegaban a las escuelas no solo de Córdoba sino de todo el país, contenían expresiones tales como “Dios lo hizo así y así será toda su vida”, “por la gracia de Dios”, “en estos mundos de Dios”, “Dios ha bendecido nuestra patria”, “A quien Dios ha concedido la inmensa dicha” aparecían con frecuencia formando parte de un lenguaje corriente. Religión y ciencia, religión y educación, lejos de constituir una contradicción, se reunían en una nueva síntesis y lo religioso estaba presente en las proclamaciones laicas: “y cuando mas aprendas, más motivos tendrás para amar a Dios” (Linares, 2012).

Y esto fue así no solo en los libros. Este tipo de explicaciones eran incluso incluidas en las recomendaciones de Visitadores a los maestros. El Visitador Lucero describe que predominan en las clases explicaciones aferradas a ideas místicas y creacionistas, como en el caso de la enseñanza de la Historia Natural:

Las supersticiones y resabios aún dominantes en los ánimos agenos a la civilización mantienen vulgarizados errores en extremo fatales á la vida (...) la naturaleza, inagotable campo de variadas observaciones donde podía desarrollarse completamente los sentidos, reavivar la mente y vigorizar las facultades é inspirar á los alumnos de las escuelas rurales íntimo amor y admiración inteligente a la creación y a sus manifestaciones iluminadoras de nuestros deberes y elevados fines fuentes generadoras de tantos sabios imitables (AHPC, Gob.2, 1890, T. 7, Fls. 204 a 237).

Por momentos, las orientaciones del Inspector toman aspectos de la ciencia moderna; por momentos, se amalgama con llamados “comprender las armonías, bellezas, luces y bondades de las revelaciones de la obra de Dios.” (...) “Ninguna como la historia natural reúne radicales factores de disciplina física, moral, intelectual y religiosa para los que piensen y sientan en el mejor camino de educar á las generaciones nacientes” (AHPC, Gob.2, 1890, T. 7, Fls. 204 a 237).

Además de los libros de texto, en nuestra indagación, en la que hemos analizado cientos de inventarios remitidos por las escuelas al Consejo de Educación,

ninguno de ellos indicaba la existencia en las escuelas de crucifijos u otros elementos religiosos entre la lista de inventario. ¿Es posible, siquiera, imaginar su ausencia total de las escuelas? ¿No había crucifijos, vírgenes, santos, ángeles, figuras religiosas? ¿Por qué los maestros no las considerarían como parte de sus inventarios? Las paredes escolares iban poco a poco sumando láminas que se remitían para enseñar historia, anatomía, botánica, entre otros temas. Si bien no podemos afirmar que las paredes del aula incluían elementos religiosos que convivían con estas ilustraciones, tablas de elementos, cuadros de próceres, un recorrido por las escuelas centenarias en la actualidad nos da una idea de que esto pueda haber sido así.

14.7. Evaluar la enseñanza religiosa

Como analizamos en el apartado sobre currículum, la religión, bajo las distintas denominaciones y contenidos que fue adoptando, fue objeto de evaluación, asumida en muchas ocasiones por los curas párrocos que eran convocados especialmente para esta tarea, en su carácter de miembros de las comisiones vecinales o directamente como representantes de la Iglesia Católica. Dado el tipo de registros con los que trabajamos, hemos tenido acceso especialmente a las notas finales establecidas en distintas ocasiones, con distintos motivos y en distintos soportes y solo eventualmente a otras formas o instancias de evaluación de las que no se conservó memoria en los registros.

La materia “Religión” adopta en las libretas de notas denominaciones variables, no siempre vinculadas al nombre que tomaban en los planes de estudio en cada período. El Consejo de Educación probablemente remitiría estas libretas, o en otros casos serían impresas a pedido de cada establecimiento, en el caso de los de la Capital. Hemos detectado, además, ocasiones donde no está en el texto impreso de la libreta de calificaciones esta materia, pero con tinta se tachaba algún espacio y se colocaba “Religión” o “Doctrina”, o incluso se lo denominaba “Catecismo”. Veremos algunos casos.

La libreta de calificaciones correspondiente a una alumna de la Escuela Normal de Maestras Alberdi que presentaba un pedido al Consejo de reconsideración por un examen, detallaba las materias entre las cuales, sobre un espacio tachado (“Francés”) se puede leer “Religión”, escrito en tinta sobre la libreta impresa. Nótese que de 18 espacios curriculares es el único escrito en tinta (AHPC, Gob., 1922, T. 17, Fl. 150). ¿Por qué razón algunas libretas no tenían impresa esta materia? En este caso, una hipótesis posible es que, tratándose de una escuela normal, si bien pertenecía al ámbito provincial, las escuelas recibieran estos documentos similares a los que se usaban en las normales nacionales.

En general, las notas que se establecían en la enseñanza de la materia *religión* eran altas, superiores a la media obtenida en otros ramos, con muy pocas excepciones. El siguiente es un informe de calificaciones del 7 de septiembre de 1886 presentado por el director de la Escuela de Comercio. En este caso se trataba de exámenes orales:

Apellido	Nombre	Lectura	Caligrafía	Gramática	Geografía	Aritmética	Historia Sagrada	Geometría	Francés	Catecismo	Dibujo
Bosco	Epifanio	9	5	5	10	9	6	5	9	10	3
Martinez	Agustin	10	2	10	10	9	7	8	10	10	2
Hernandez	Julian	10	8	10	10	10	9	10	10	10	4
Cavellini	Carlos	10	2	9	9	10	8	9	10	8	4
Figueroa	Alejandro	10	10	9	8	10	9	9	10	9	4

(AHPC, Gob.2, 1886, T.6, Fl. 91)

La columna presentada bajo la denominación de *Catecismo*, es uno de los cuatro espacios con notas más altas.

En el caso de las Escuelas Normales y en la Escuela de Comercio, los curas párrocos encargados de la enseñanza eran quienes tenían a su cargo la evaluación. En cambio, en las escuelas elementales, infantiles y superiores, como dijimos, los maestros tenían a su cargo la enseñanza y evaluación, concurriendo eventualmente los curas a los exámenes finales donde participaban de las instancias evaluativas orales.

14.8. Renovación pedagógica: escolanovismo e higienismo

La labor durante el año en esta escuela ha producido resultados satisfactorios. La educación intelectual ha sido bien dirigida por una enseñanza casi natural en que los alumnos han tomado una parte activa en la elaboración de los conocimientos. La educación física y la higiene personal son regularmente atendidas habiendo recomendado la inspección mayor cuidado y atención en este sentido. La escuela ejerce influencia benéfica sobre el sentimiento y el carácter de los niños que la frecuentan (...) La educación intelectual en esta escuela no es mal dirigida por la aplicación que se hace en la enseñanza de los métodos naturales. La educación física es bien atendida por medio de los juegos y ejercicios al aire libre y por las excursiones y paseos escolares. (...) La enseñanza práctica de la economía doméstica no ha dado tan buenos resultados como en años anteriores y como hubiera sido de desear en el presente (...).

Enseñanza natural, activa, la elaboración de los conocimientos mediante el descubrimiento y el contacto directo con la naturaleza, educación física, higiene, juegos y ejercicios al aire libre, excursiones y paseos escolares. Más allá de que esto haya ocurrido efectivamente o este embellecido por un funcionario que tenía que justificar su trabajo, puede señalar cuáles eran las pretensiones de las autoridades de turno, a qué modelo deseable debían acercarse las prácticas.

Como ya hemos analizado en diferentes momentos de este trabajo, las ideas escolanovistas y de reforma impactaron con fuerza en el escenario educativo

local. Especialmente en los inicios y primeras dos décadas del siglo XX, encontramos no solo un giro discursivo, expresado con énfasis en el terreno legislativo, sino también algunas referencias a prácticas.

En los informes de directores e inspectores comenzamos a registrar “iniciativas llevadas a la práctica” propiciadas desde el gobierno que promueven experiencias de educación activa y tendiente a incorporar nuevos métodos tales como huertas, sociedades infantiles, bibliotecas, cajas de ahorro, salas de lectura, gimnasios y talleres vinculados a diversos tipos de actividades (costura, velas, etc.). Estas y una variada gama de iniciativas pedagógicas, comenzaron a ser valoradas, destacadas y promocionadas por el gobierno central, y como tales, relevadas por los Visitadores en sus informes de las escuelas. Su presencia o ausencia dictaminaban, en gran parte, la valoración sobre la actividad educativa y la marcha de las instituciones.

Los discursos entramaban rasgos de distintas corrientes, primando el racionalismo y algunos elementos de la psicología infantil, pero incorporando de modo progresivo ideas escolanovistas que comenzaban a impactar en el ideario pedagógico local, no solo como tendencias contrahegemónicas sino mixturándose también en los discursos oficiales, tradicionales, normalistas.

Escuelas: cual mas, cual menos, todas manifiestan haber entrado en el campo de las nuevas ideas educacionales - Nótase en las escuelas la expansión del maestro y del niño así como la formación de su caracter (...) Las penitencias han pasado a otra época (...) y la antigua pedagogía (...) se desmorona al embate de la idea racional (AHPC, Gob.2, 1897, T.10, Fl. 46).

Las recomendaciones comenzaron a concentrar la atención en mejorar las condiciones que ofrecían los edificios escolares, clasificándolos de acuerdo a si permitían o no realizar ejercicios físicos para “la armonía entre el desarrollo mental y físico” del “arte de enseñar”. Proponían destinar un terreno para cada escuela a los que llama “plazas de ejercicios físicos”, con el objetivo accesorio de que la juventud abandone “los lugares malsanos” en los momentos de descanso, “los centros de perdición, para ir á las plazas de ejercicios físicos a fortificar su cuerpo y su espíritu”. La educación del cuerpo se sumaba a la cruzada higienista

y moralizadora. La moralización ya no se vinculaba de modo directo ni único con la religión y los templos, sino que se anudaba a otras actividades, otros espacios de socialización. La participación de los niños en la vida pública se ampliaba y se materializaba en nuevos espacios como plazas y clubes.

La infancia era depositaria de cuidados, y comenzaba a disputar sus espacios propios en una ciudad que crecía. El cuerpo, la actividad física, la recreación, se iban transformando en necesidades inherentes a *su estado* y se irán exigiendo o desarrollando políticas en esta dirección¹⁶². Las tendencias higienistas también se hicieron recurrentes en informes y valoraciones sobre la labor escolar.

Los posicionamientos cambiaban, se actualizaban, retrocedían a posiciones anteriores, atados a los grupos sociales y políticos hegemónicos y contrahegemónicos que se disputaban la niñez.

14.9. Amor a la patria y amor a Dios

En la década del 1890, y con mayor frecuencia y centralización a partir del nuevo siglo, las fiestas y rituales escolares comenzaron a institucionalizarse, regularse e imponerse a las escuelas. La amalgama entre patriotismo y religión debió

¹⁶² Un ejemplo de esto lo constituye la “Petición” realizada en 1910 por parte de los niños de diferentes escuelas, particulares, nacionales, municipales, fiscales. Es intensa la profusión de notas firmadas al pie por alumnos del Colegio Nacional, Francés, San José, Santo Tomás, San Pedro Nolasco, San Buenaventura, Alemán, colegios municipales, Escuela Olmos, Escuela de Comercio, Escuela Normal, entre otras. Son casi 50 folios de firmas. Es un movimiento que tiene importantísimas dimensiones, todos firman la misma nota, mecanografiada. En lápiz, en la parte superior, tienen anotado a qué colegio pertenecen los alumnos firmantes, pero ellos no hacen esa distinción. Pareciera ser una anotación de quién las ha recibido o juntado. Reproducimos el texto de la nota: “Córdoba, 20 de Julio 1910. Dirigida al Ministro José del Viso. Sr Ministro: somos alumnos de los colegios y escuelas de esta ciudad y como tales nos han dicho que a V.S. debemos dirigir esta modesta solicitud en la seguridad de encontrar un corazón abierto para nuestros deseos y una buena voluntad para prestarnos protección. “Deseamos, Sr Ministro, jugar al aire libre, cuando no tenemos que estudiar, pero ya no queda sitio disponible para nuestras canchas, pues la única plaza central de ejercicios físicos, ocupada por el Colegio Nacional, no es accesible para todos y además dicen que va a desaparecer para venderse el terreno. Así que solicitamos que nos tenga presente V.S. y trate de conseguir el dinero necesario para comprar y arreglar un terreno bueno, donde podemos jugar sin molestar a nadie. Saludamos a V.S. respetuosamente”. No disponemos de datos para determinar el origen de estas notas, cómo se organizaron, si había algún sector político o social que las haya impulsado o si respondían a la organización autónoma de los estudiantes. Pero sí dan cuenta del clima de época del que venimos hablando: un lugar para jugar al aire libre (AHPC, Gob.2, 1910, T.19, Fls. 361 a 415).

recorrer aún un camino, consolidándose en los años del primer centenario de la Revolución de Mayo.

Cuando el 15 de abril de 1890 un Decreto ministerial reguló la celebración de fiestas patrias, entre las que se destacaron el 25 de mayo y el 9 de julio, no fue bien recibido por las escuelas particulares. El Consejo celebraba la buena recepción en las escuelas fiscales así como en las normales, no del mismo modo en las particulares. ¿Se referiría a las confesionales o serían todas las escuelas particulares? ¿Cuáles serían los motivos de este malestar?

Las escuelas confesionales habían sido “invitadas” a realizar estas celebraciones, pero el Consejo es notificado por el inspector en las siguientes palabras:

especialmente tanto en las fiestas del 25 de mayo como en las recientes sin que ninguna vez se hayan asociado á este justo regocijo conque la juventud que se educa ha celebrado la fecha mas gloriosa de nuestra Historia Nacional. Sea hecha una honrosísima y especial escencion de los R.R. Padres Franciscanos quienes en persona precedian las dos escuelas por ellos establecidas (AHPC, Gob 2., 1890, Fl. 8).

La mención a esta congregación puede ilustrar que otras no habrían tomado esta “sugerencia”. Tampoco parece haber sido tan clara la adhesión de algunos docentes y directivos de las escuelas fiscales. Las presiones para que los maestros y directivos cumplieran con las reglamentaciones que se fueron disponiendo en esta dirección adoptan un tono autoritario poco frecuente en los registros que pudiera estar dando cuenta de resistencias sostenidas. Un ejemplo lo constituye la nota dirigida al Director de la Escuela Superior de Niños 28 de mayo de 1890, Sr. Manuel Astrada firmada por R. S. Malbrán.

Tengo el sentimiento de dirigirme á Ud. para manifestarle el desagrado con que esta oficina ha visto que en la Escuela á su cargo nada se ha intentado para dar cumplimiento al decreto de gobierno de fecha 15 de Abril en lo referente á lo ordenado en el art. 3º. Precisamente porque esta oficina tenia conocimiento de que algunos de los establecimientos de educacion á los cuales podia referirse el decreto, no se habia adoptado ninguna medida que revelase la intención de cumplir esas órdenes el dia 25 por la tarde fueron recorridos todos ellos, a fin de verificar la falta sufriendo el pesar de ver que Uds. incurrián en ella con los mas fútiles pretextos. Es pues un deber penoso para mi pero cuyo cumplimiento no

debo eludir al tener que apereibir a Ud. de la manera mas seria por esa falta, esperando que en adelante no volverá UD. a incurrir en ella, pues, eso seria ya motivo de medidas mas severas (AHPC, Gob 2., 1890, Fl. 148).

El Consejo realizaba apereibimientos, llamados de atención, amenazas. En este caso, por ejemplo, el apereibimiento enviado a los directivos por no seguir la reglamentación de “celebración de fiestas patrias” termina finalmente con la suspensión de su puesto del profesor Astrada por el término de un mes. No pudimos acceder a la resolución final de este entredicho, pero sí nos permite sopesar la jerarquía de las disposiciones, la inflexibilidad con la que se monitoreó su cumplimiento, y las amenazas de sanciones a los disidentes. El *amor a la patria* se imponía por la fuerza, a unos y otros.

A medida que fue avanzando la década del 90, y especialmente con el inicio del nuevo siglo, la resistencia inicial de las escuelas particulares se fue disipando. Con el tiempo, las celebraciones y las fiestas escolares contaron, en numerosas ocasiones, con la presencia de Ministros del Culto. Símbolos patrios y fiestas patrias fueron amalgamados en un único sentimiento que debía desarrollarse en las y los niños que asistían a la escuela. Comenzaron, entonces, a presentarse ocasiones en las que la curia local elevaba invitaciones al Consejo para la participación de las escuelas fiscales en alguna celebración religiosa, como por ejemplo la cursada por el Obispo invitando a que “las escuelas de esta localidad asistieran al acto de la virgen del Milagro”. El Consejo pasó nota en esa ocasión a los Directores de las escuelas para que asistieran “al acto de la Coronación todos los alumnos” (AHPC, Gob.2, 1892, Fl. 48). En otras es el mismo gobierno el que moviliza las escuelas para distintos actos y asuntos que requieren la validación de la presencia escolar.

Muchos maestros, directivos y comisiones escolares adoptan estos festejos como valiosos, los fomentan y declaran convenientes. Por ejemplo, el Presidente de la Comisión Escolar de la Pedanía de Cosme - Santa María organiza en 1895 “una fiesta sivica escolar el Nueve de Julio a fin de despertar el cariño ala madre

patria iestimular a los padres de los alumnos que frecuentan esta escuela” (AHPC, GOB. 2, 1895, Fl. 242).

Pronto se van institucionalizando estos festejos y celebraciones como parte de la rutina escolar. El 13 de octubre de 1896 el Consejo resuelve que al terminar las escuelas su tarea tenga lugar una fiesta, cuyo programa sería confeccionado por el director de acuerdo con el presidente del Consejo Escolar local y que debía ser remitido a las inspecciones de sección 5 días antes de la celebración (Fernández, 1965: 184). En 1908, se dio conocimiento del decreto sobre la utilización del Escudo y la Bandera Nacional. También se incorporó la Cartilla Militar a la instrucción cívica (AHPC, Gob.2, 1907, Fl. 264). A partir de entonces, se producirá la presencia obligada de estos emblemas en diversas celebraciones, en las que patria y Dios comenzaban a entrelazarse. Las escuelas dependientes del Consejo participaban de las fiestas patrias y los directores eran notificados de que debían asistir con personal y alumnos “en peregrinación á cantar el Himno Nacional y depositar flores ante la estatua del Gral. Paz”.

Al año siguiente, en abril de 1909, la Dirección General de Escuelas emitió una circular con instrucciones para la Jura de la Bandera, celebración que fue preparada con detalle. De este acto participó un sacerdote, reforzando el vínculo que comenzaba a tejerse entre religión y patria. Reproducimos textual una parte de dicha comunicación: “Me dirijo á Ud. transmitiéndole las instrucciones dictadas por la Dirección General de Escuelas, para la próxima *Jura de la Bandera* y á las cuales deberá sujetarse, dándoles estricto cumplimiento”.

Se establecía que debían confeccionar una bandera, sus colores, el tamaño, que no debía tener sol, cómo debería ser la funda y dónde debía ser guardada. También se establecía el protocolo:

2º El próximo 25 de Mayo, en fiesta pública, se reunirán todos los alumnos y personal docente de la escuela, en el local de la misma, y á las 3 de la tarde se pondrán en marcha hacia la Plaza General Paz. La escuela irá precedida por su bandera (...) todos los alumnos en este acto deberán ostentar sobre el pecho la escarapela nacional. (...) Concluida la ubicación de los colegios, se iniciará el canto del Himno Nacional, terminado el cual uno de los miembros de la Comisión oficial, dará un “¡Viva la patria!” y un “¡Viva la Bandera Argentina!” los que serán

contestados a coro por los alumnos de todas las escuelas. Acto continuo y al compás de una marcha patriótica, las diversas Comisiones de Honor se pondrán en movimiento, dirigiéndose con la bandera, al centro de la plaza al pié de la estatua del General Paz; una vez allí, un sacerdote designado al efecto, pronunciará una breve alocución que terminará con esta fórmula de juramento: “Niños de las escuelas de Córdoba, ¿juráis por Dios y por la Patria, amar con todo vuestro corazón y defender en todo trance, aún á costa de vuestra vida, este sagrado emblema de nuestra patria (...)? A lo que todos los niños, adelantando la pierna izquierda, dejando caer naturalmente hacia atrás la mano derecha y llevando la izquierda á la altura del corazón, en actitud erguida, contestarán simultáneamente: “¡Sí, juramos!”.

Meticulosamente, y con este mismo nivel de detalle, se prescribían todos los pasos hasta la disolución del acto.

Entre los años 1909 y 1910, con motivo del Centenario, estas disposiciones se multiplicaron. La Dirección General de Escuelas preparó “una gran fiesta” para evocar “el triunfo secular e imprimir en los corazones infantiles sentimientos viriles de civismo y suprema abnegación patriótica” (AHPC, Gob.2, 1910, Fl. 170 y siguientes). Las actividades fueron múltiples y variadas: exposición de trabajos manuales de las escuelas de toda la provincia, inauguración de un monumento, concurso de gimnasia y juegos atléticos. También se registran misas “por los próceres de 1810” a la que invitaron al Ministro, como la celebrada en el colegio San Buenaventura en la Iglesia de San Francisco el día 23 de mayo de 1910 (AHPC, Gob.2, 1910, Fl. 17).

El *amor a la patria* se imponía por la fuerza, a unos y otros; se cimentaba en un conjunto de objetos a los que venerar, que se irán transformando en omnipresentes en el espacio y rituales escolares, asociados a partir del siglo XX a las imágenes religiosas.

14.10. La religión en las prácticas de enseñanza

Las aristas analizadas nos permiten reconocer el modo en que se van entramando en las prácticas escolares aspectos propios de un ideal pansófico, comeniano, de educación para todos y todas los niños y niñas, la búsqueda por

ordenar el proceso, regularlo, establecer ritmos, tiempos, lugares, prácticas docentes. El orden, el método, se van haciendo presentes en las disposiciones que buscan ordenar y regular los contenidos, la selección, la secuenciación y la organización de la enseñanza.

La religión, lo religioso pervive en las prácticas portadas como saberes propios de docentes con escasa formación en conocimientos específicos sobre la enseñanza y está presente en múltiples aspectos de las prácticas cotidianas de las escuelas. Por un lado, en los métodos para enseñar; por otro, en rituales y elementos del espacio escolar. Sin embargo, se opera un cambio profundo que desplaza a ritmos cambiantes el lugar detentado hasta entonces. En un proceso complejo y con permanencias y cambios, muchas veces ligado a discursos propios de los funcionarios del Estado, en otras de la mano de docentes que sostenían o desplazaban estas prácticas, la religión y todo un conjunto de ritos, rituales y liturgias, van encontrando un nuevo lugar, nuevos contenidos, y adquiriendo el carácter de un elemento residual pero activo, con permanencias, resignificaciones y desplazamientos.

En el próximo apartado recuperaremos algunos hilos principales de análisis realizado a lo largo de esta investigación.

PARTE VI: LA RELIGIÓN, EL CLERICALISMO Y LAS ESCUELAS: ENTRE LA TRADICIÓN Y LA MODERNIDAD

La lucha por la hegemonía: escenarios y sujetos

A lo largo de esta investigación, hemos sistematizado y analizado las múltiples instancias en que se manifestó, se sostuvo y se libró la lucha por determinar el carácter de la educación pública de Córdoba en las dos últimas décadas del siglo XIX y las primeras del XX.

La lucha por la hegemonía, por definir qué elementos, acciones, experiencias y valores regularían la vida de las escuelas; la disputa por la definición de la influencia que tendría la Iglesia católica, la religión, lo religioso y el poder clerical en el ámbito de las escuelas públicas de la provincia se desarrolló en una multiplicidad de escenarios, versó sobre los asuntos más diversos e involucró un complejo entrelazamiento de fuerzas políticas, sociales y culturales.

La definición de lo hegemónico remite a un proceso que no es estático ni uniforme (Williams, 2000). En el caso que investigamos, se constituyó y recreó en la disputa por una distribución específica del poder e influencia que tendría la religión en el conjunto del sistema educativo en formación, lucha sostenida por curas párrocos, maestros y maestras católicos a los que podían influenciar para sostener sus estrategias, familias devotas que participaban activamente en la organización y vida cotidiana de las escuelas sosteniendo prácticas y legitimando otras, algunos funcionarios del sistema diputados, senadores, periódicos clericales, asumieron como propia la estrategia de la educación en los dogmas.

La posición clerical no respondió necesariamente a un proyecto, sino que tuvo carácter contestatario, polémico (Arendt, 2009). Su accionar fue de reacción frente al avance del liberalismo que, como analizamos, tomó un conjunto de medidas que expropiaban clásicas atribuciones y aspectos de la vida que estaban bajo la órbita de la Iglesia. Este avance del Estado sobre la Iglesia tomó forma y materialidad en leyes, en normas, resoluciones, pero también en sujetos que asumieron la perspectiva de la separación entre la Iglesia y la educación como propia, y actuaron con ese horizonte: funcionarios del Estado, maestros y

maestras pro-laicistas, maestros y maestras normales, miembros de comisiones vecinales, directores y directoras de escuelas, diputados, senadores, padres y madres de familia.

Así, esta batalla se libró en los recintos legislativos, en las páginas de la prensa, en la sala de reuniones del Consejo Provincial de Educación, en las escuelas, en las calles, en las iglesias, en múltiples aspectos de la vida cotidiana donde se confirmaban o derrotaban posiciones en una u otra dirección. Hemos considerado, de este modo, que la lucha por la hegemonía en la educación no remite solo a la disputa por las definiciones legislativas, normativas, de prescripción curricular en cuanto al mínimo de instrucción, en la que se establecía cuál sería el conjunto de ideas o creencias que serían transmitidas en el ámbito de la escuela. Junto con esto, comprendía la lucha por la definición de la presencia y preeminencia de la religión en toda la vida cotidiana escolar, sus prácticas y sus culturas institucionales. La Iglesia católica y el clericalismo buscaron un lugar determinante en la organización del sistema educativo a nivel general, pero también en cada institución, particular o fiscal, de la capital y de cada localidad del interior provincial, ya sea para intervenir en la determinación de aspectos de su vida institucional, el comportamiento de sus actores, las prácticas, su cotidiano o, en caso de no lograrlo, para evitar su normal funcionamiento o directamente provocar su clausura, perseguir a quienes consideraba perturbadores de la moral y la tradición, poniendo en acción métodos diversos como campañas, calumnias, amedrentamientos, anatemas, señalamientos, entre otras formas de presión y sanción social.

Todo un conjunto de acciones, prácticas y experiencias, no siempre de imposición, buscaron establecer relaciones de dominación y subordinación con estas instituciones, relaciones tales que les permitieran saturar el proceso en su totalidad (Gramsci, 2011), incluyendo la distribución de fondos, las atribuciones del gobierno escolar, el control del cumplimiento con los contenidos prescriptos para la enseñanza, los nombramientos y perfil de los docentes, las identidades y

sensibilidades que debían forjarse, las acciones permitidas y las prohibidas, los festejos, las reuniones, la imagen del mundo, de la ciencia, del conocimiento, de los sexos, de sus posibilidades. Pero, como dijimos, no solo como un proceso de imposición ideológica al nivel de los programas y las ideas, sino a través de un conjunto de experiencias, prácticas y expectativas que moldearan los sentidos, las percepciones del mundo, con el objetivo de que se experimentasen como naturales y, en ese mismo acto, se confirmasen como válidas.

En las décadas previas al momento que elegimos para iniciar nuestra investigación, la Iglesia católica y la religión católica tenían un lugar hegemónico en la vida de las escuelas y en los procesos educativos; la religión saturaba la vida escolar, presencia y preeminencia que fue amenazada mediante un conjunto de medidas tendientes a la centralidad estatal y al desplazamiento del lugar de la Iglesia. El sistema educativo, que adoptaba los rasgos característicos de la escuela moderna, atravesaba, al ritmo de los procesos nacionales, su período de construcción y consolidación, caracterizado por la extensión de un sistema de escuelas graduadas, con enseñanza simultánea, de centralización de los planes y programas, obligatoria, gratuita, universal, que exigía una formación específica de las y los maestros y en el que el Estado, el clericalismo y la Iglesia católica disputaron su lugar. La Iglesia y el poder clerical buscaron mantener su hegemonía para renovarla, recrearla, defenderla, al mismo tiempo que era resistida y desafiada por el liberalismo en el poder. En la perspectiva desde la cual trabajamos, sostuvimos que la hegemonía –lo hegemónico– no puede ser considerada como una realidad totalizadora. La hegemonía nunca es completa y es siempre desafiada o resistida por fuerzas contrahegemónicas.

En los primeros años, asistimos a un proceso de transición, a la redefinición del lugar de la religión en el naciente sistema educativo provincial. El proceso se presenta con una importante variabilidad, tanto espacial como temporal, y también institucional, cuando nos acercamos a cada escuela y a sujetos concretos. La influencia clerical en el sistema educativo no fue uniforme ni

estática en todo el período, se fue redefiniendo en la lucha misma, pero marcada por una tendencia que el clericalismo y la Iglesia católica no pudieron frenar: el paso desde una hegemonía clerical en los procesos educativos hacia una hegemonía estatal-liberal. Pese a las diferencias registradas en la comparación con las disposiciones de la Ley 1420 y a las múltiples escenas que recuperamos a lo largo de este trabajo, sostenemos la importancia de no perder de vista el proceso más general de constitución de sistemas educativos dirigidos, regulados y administrados por el Estado. La Iglesia católica y el clericalismo hicieron valer su peso institucional, social, económico y militante para influir en estas instituciones nacientes, en sus regulaciones y en las prácticas, pero siempre accionando sobre un sistema educativo sobre el que actuaban “desde afuera”, al menos en las dos primeras décadas. En esta reconfiguración de lo hegemónico, se registran elementos residuales vinculados a prácticas, valores, imaginarios del lugar de la religión en las culturas escolares así como elementos emergentes que van proponiendo otros horizontes en los cuales proyectar el futuro educativo. Intervienen también tradiciones que siguen siendo operantes, con continuidades y cambios, con préstamos-intercambios entre diferentes alternativas.

Nuestra investigación se inscribe en un proceso de cambio, de consolidación del Estado nación y de redefinición del vínculo entre la provincia y la nación. Como ocurrió a nivel nacional, también en la provincia el proceso de laicización de algunas instituciones y aspectos de la vida política, económica y social tuvo vaivenes, como ocurrirá a lo largo de todo el siglo XX. En la definición por cuáles serían los aspectos dominantes en el naciente sistema educativo, se articularon e interconectaron, se negaron y se afirmaron rasgos que dan cuenta, más bien, de una lucha, lucha que comprende momentos de control, transformación, inclusión e incluso cooptación o adopción de elementos de las hegemonías alternativas. Nos detuvimos en lo que tendió a permanecer y lo que cambió, no siempre de modo definitivo, sino con idas y vueltas, en la nueva configuración de la educación que se produce en esas décadas en la provincia de Córdoba.

Las dos primeras décadas del siglo XX plantearán nuevas reconfiguraciones en la disputa que analizamos. Iglesia, Estado, liberalismo, laicismo, clericalismo, normalismo se enfrentaron, se entrelazaron y convivieron con estructuras preexistentes y rutinas cotidianas en un proceso de desplazamientos, apropiación, reappropriación, reformulación. La constitución del sistema educativo estatal fue un proceso largo, pero sostenido, de construcción, extensión y masificación de un nuevo tipo escolar, donde se recuperaron, resignificaron y rediseñaron instituciones, contenidos y prácticas previas. En estas ocasiones, las acciones de sujetos individuales, de sujetos sociales y de la vida de las instituciones no pueden ser explicadas según patrones: algunas acciones reafirman, otras subvierten lo dispuesto por el aparato estatal u otras formaciones de poder. Toda reforma educativa, entonces, se da en una lógica de cambio y continuidad, disputando identidades y legitimidades para la acción (Rockwell, 2007).

El Estado, dirigido por gobiernos liberales pero con presencias y acuerdos fluctuantes con sujetos o sectores vinculados a una matriz clerical, concentraba su poder en la educación. A su vera o en su interior, el clericalismo exigía que el Estado se subsumiera al poder de la Iglesia como representante del poder divino; el magisterio pugnaba por sus derechos; las corrientes pedagógicas críticas buscaban renovar la educación. De estas disputas, surgieron también procesos de integración de algunos elementos, tanto conservadores como reformadores, que en ocasiones sirvieron, incluso, para avalar esta centralización y el poder estatal.

El clericalismo: la resistencia organizada

El clericalismo tenía un fin último: cristianizar la educación, y esto significaba mucho más que evitar que en los textos legislativos se colocase la palabra “laica” para definir su carácter. La resistencia a lo que consideraban una descristianización de la educación, a la que discursivamente llamaban “educación atea”, se sostuvo mediante mecanismos legislativos, de presión, publicación de

pastorales, sermones en púlpitos, desde las páginas de sus órganos de prensa, en circulares y actas. Incluyeron pronunciamientos, pero también amenazas, boicots y otras formas de rechazo activo.

No fue sencilla la tarea de realizar una periodización, ni fue posible señalar límites precisos. Sin embargo, analíticamente reconocimos la existencia de dos momentos diferenciados, con algunos rasgos comunes.

Por un lado, destacamos un primer período que va desde el inicio de nuestra investigación en el año 1880 hasta, al menos, los primeros años del siglo XX. Lo caracterizamos a partir de dos procesos simultáneos y entramados. El Estado avanzaba en la pretensión de afianzar su centralidad en el proceso de constitución del sistema educativo, motorizado por la adopción de un conjunto de normativas y regulaciones que reglamentaban su poder en la administración, gobierno, fiscalización, inspección y determinación de las normas que debían regular la vida de las escuelas. Paralelamente, la acción sostenida por el clericalismo, basada en la presión y el boicot, lograba mantener la religión y lo religioso como un componente importante de la legislación, en los programas y en las prácticas. Analizamos que en este período estos representan elementos residuales, no por ello menos operantes en el nuevo esquema institucional, en la nueva disposición de materias escolares y en las prácticas cotidianas de las escuelas. Mientras el liberalismo laicista avanzaba en múltiples aspectos, la acción clerical era de resistencia, contestataria, y operaba como reacción frente a las medidas que se iban tomando y a su implementación.

Un segundo momento se verifica desde los primeros años del siglo XX hasta el fin del período que nos ocupa, en 1930. En este período, muy convulsivo desde el punto de vista del régimen político (Moyano, 2016), se fortalecen las tendencias dogmáticas al interior del sistema, con el clericalismo detentando importantes lugares de poder en puestos fundamentales de la administración del sistema educativo provincial en amplios períodos. Desde estas posiciones, logran avances en la institucionalización normativa, curricular y de algunas prácticas

dogmáticas y vinculadas a la religión católica que reasumen una posición emergente en el sistema educativo provincial: la disposición de tiempos para enseñar religión, la designación de personas para hacerlo y todo un conjunto de prácticas vinculadas, un programa para la hora de religión, el nombramiento de maestros y maestras adeptos, el boicot a la renovación pedagógica que se expresaba en publicaciones, entre otros aspectos. Al mismo tiempo, se produce la emergencia de tendencias renovadoras en la pedagogía, que impactan en los sujetos, la vida de las escuelas, las prácticas y las expectativas de algunos sectores del magisterio y la administración escolar. Hay un recrudecimiento de las tensiones, motorizado por las resistencias.

Lo que permanece y lo que cambia

En lo que analíticamente hemos señalado como el primer período, la tendencia general fue a afirmar la primacía estatal en la administración del sistema y a desplazar a la Iglesia católica de su antiguo lugar de hegemonía en la educación de la infancia. A pesar de haberse mantenido la religión en la enseñanza y de constatarse múltiples escenas y acciones que dan cuenta del peso de la religión y lo religioso en las escuelas, la tendencia fue la de asentar una hegemonía estatal-liberal que desplazara de su lugar a la religión. En las dos primeras décadas de nuestro estudio, el Estado, con el liberalismo en el poder, adoptó un conjunto de medidas para asentar su hegemonía en el sistema educativo, sustituyendo a la Iglesia católica como principal educadora de la infancia. Y esto remite a una diversidad de ámbitos y aspectos que hemos considerado en esta investigación. Las tendencias laicistas se expresaron, tomaron fuerza y se impusieron en muchos aspectos, aunque no pudieron eliminar a la religión del mínimo de instrucción en las leyes y en los planes de estudio.

El liberalismo laicista combatió por eliminar estos elementos residuales. Intentó que se dictaran leyes que dispusieran el carácter laico de la educación, la instalación de escuelas fiscales con el nombramiento de maestros y maestras

normales, la necesidad de avanzar en la coeducación de los sexos, retaceó las subvenciones a las escuelas particulares y confesionales, supervisó y controló a estas instituciones, instalando su papel central. Pero, por otro lado, en el mismo período, se produjo un complejo y activo proceso de reinterpretación de ese vínculo, incorporando la religión de un modo particular al nuevo esquema educativo, que iba asumiendo rasgos propios de la escuela de características modernas. En este proceso, se mantuvieron elementos correspondientes a una educación dogmática, reservando un lugar para la religión, lo religioso, los curas párrocos en las escuelas fiscales, otorgando el poder a algunos funcionarios proclericales, maestros y maestras que defendieron algunas prácticas como valiosas o simplemente se vincularon al modo en el que sabían *ser docentes*.

El enfrentamiento recurrió también a alianzas que, por momentos, se volvieron fundamentales y, por otros, asumieron mayor tensión. Y esto, no solo porque fueron impuestos por la lucha del clericalismo, sino también porque eran funcionales a sus pretensiones. Porque, como dijimos, la lucha por la hegemonía remite, además de a instituciones, a tradiciones –tradiciones selectivas operantes que pretenden conectar el pasado (o una versión suya) con el presente, para ratificarlo (Williams, 2000)–. La remisión a una tradición católica de la provincia y, por extensión, del sistema educativo, buscaba predisponer a esa continuidad, ligando a esta tradición un conjunto de instituciones, experiencias, prácticas escolares y acciones que debían sostener los sujetos (maestros, alumnos, familias, comisiones vecinales, los curas párrocos). Así, la tradición selectiva operó como una poderosa fuerza activa que posibilitó, en el proceso, asentar algunas prácticas, ideas, valores, en el ámbito de las escuelas, leyes, currículum y obstaculizar la generalización de otras caracterizadas como extranjerizantes o foráneas, tales como las escuelas mixtas, la formación en el normalismo, los rasgos positivistas y cientificistas de las ciencias que ingresaban al ámbito educativo de la mano de las disciplinas, los métodos de enseñanza, entre otros elementos.

Los elementos residuales, vinculados a la preeminencia del catolicismo en la vida escolar, no solo son importantes en sí mismos, sino por lo que revelan en cuanto a lo dominante. Las relaciones internas del proceso son dinámicas. Lo residual había sido formado en el pasado, pero todavía se encontraba en actividad en el presente. El vínculo entre la escuela y la religión debía reconfigurarse. En el pasado, esta había sido un componente fundamental de las prácticas escolares, lo cual señala la fuerza de este elemento residual que se incorporaba a las instituciones escolares propias del sistema educativo moderno.

La enseñanza de la religión: una constante en la legislación

En el plano legislativo, frente al avance laicista que significaba la Ley 1420, la lucha por mantener la educación religiosa en las escuelas asumió, en las dos primeras décadas, la forma de impedir que la provincia se pronunciase al respecto. La resistencia impidió la promulgación de una ley de educación, manteniendo el *statu quo*: en las escuelas públicas de Córdoba se enseñaba religión, y así debía seguir siendo. Desde la Ley de Instrucción Obligatoria de 1884, hasta la votación de la Ley 1426 en 1896, en la provincia no existió norma legal que estableciera como marco el carácter de la educación, y la omisión permitía, habilitaba esta práctica (con el supuesto amparo de la Constitución y las tradiciones). En 1896, bajo el impulso del liberal laicista Pedro Arias, finalmente se votó una ley de educación que de “laica” pasó a “religiosa”, o al menos a una formulación ambigua que permitió incluir la religión en el mínimo de instrucción. Como hemos analizado, la formulación final del texto fue el resultado de una negociación y concesiones por parte del gobierno, comportando importantes desarrollos en otros artículos. Unos años después, se asentará este relativo triunfo clerical con una nueva modificación legislativa, en la que se estableció la obligatoriedad de la enseñanza de la religión católica en las escuelas, excepto a aquellos niños y niñas cuyos padres se manifestaran contrarios a ello.

El accionar del clericalismo fue decidido y organizado, contando con sus órganos de prensa, pastorales, sermones, congresos, asignación de fondos especiales. Combatieron cada artículo de las leyes tratadas disputando, debatiendo y, también, negociando, con la pretensión de que, al menos, se adoptaran formulaciones ambiguas que permitieran prolongar la batalla más allá del ámbito legislativo. El objetivo era que la educación de la provincia incluyera la religión, como hasta entonces, habilitada como práctica, por su omisión en la legislación vigente. Durante todo el período buscaron el modo de que las modificaciones legislativas permitieran continuar con las prácticas instituidas. Cualquier modificación era una amenaza al lugar detentado por la religión en las escuelas, una agresión de un gobierno y funcionarios “ateos” hacia las escuelas confesionales, a sus posiciones en el sistema. Ninguna modificación legislativa debía conmover un conjunto de prácticas asentadas que marcaban la presencia en el espacio escolar de la religión católica; imponían sus postulados o debían derrotar todo intento de reforma.

Es importante destacar que, aunque la religión-religión católica permaneció en el mínimo de instrucción durante todo el período estudiado, los liberales laicistas fueron dando pasos sostenidos en muchos aspectos referentes a la centralidad del Estado en la administración, conducción y dirección de un sistema educativo que se ampliaba, se consolidaba y se centralizaba. La legislación educativa, si bien siguió incluyendo a la religión en el mínimo de instrucción, se iba modernizando en otros aspectos fundamentales. Al igual que lo hacía el conjunto del sistema educativo, las tendencias propias de la escuela moderna comenzaban a tomar forma: extensión del número de escuelas en todo el territorio, centralización y mayor control estatal del sistema, obligatoriedad, unificación de planes de estudio, participación del Estado en la formación docente, estabilidad y derechos del personal, consolidación de las inspecciones, adopción de un currículum organizado en materias escolares, secuenciado, graduado, entre otros rasgos.

En estas primeras décadas, la lucha por el control de la educación se desarrolló también en otros ámbitos y aspectos fundamentales, que no fueron los legislativos, pero que se vinculaban a la órbita de diferentes disposiciones normativas que se iban adoptando desde el poder central mediante decretos, resoluciones, ordenanzas. Estas incluían un conjunto de asuntos respecto a los cuales el clericalismo no sostuvo una actitud uniforme: su postura podía variar de acuerdo con sus posiciones e intereses circunstanciales, dando cuenta de que su accionar, como caracterizó Silvia Roitenburd (2000), se vincula a un accionar político que se exhibe como guiado por motivos dogmáticos. Presentados como verdades incuestionables, iban adecuándose a las circunstancias. Resistieron la obligatoriedad como principio del sistema, argumentando que era un modo de sujeción de la infancia a las escuelas controladas por el Estado, en detrimento del lugar de la Iglesia católica y de la familia. Resistieron que las escuelas fueran mixtas, considerando que la cercanía entre hombres y mujeres sería el germen de la disolución moral de la sociedad. Resistieron el nombramiento de maestros y maestras titulados en escuelas normales, porque ellos no estaban formados para enseñar religión, y los calificaban de ateos y portadores de una pedagogía científica ajena a lo que presentaban como el sentir de la población provincial. Buscaron que la legislación beneficiase con subsidios y “libertad de enseñanza” a las escuelas particulares, especialmente las confesionales, porque el Estado debía cumplir este rol de apoyar la iniciativa de la Iglesia católica. Rechazaron la centralización estatal en el dictado de planes de estudio y otras reglamentaciones escolares, defendiendo la autonomía de las escuelas particulares para definir sus programas. Rechazaron las inspecciones de funcionarios del Estado a las escuelas de las congregaciones y la obligación de informar, de modo regular, sobre datos de matrícula. Rechazaron incluso normativas que establecían la enseñanza de la religión como obligatoria en el mínimo de instrucción, porque no eran lo suficientemente inmersivas como para garantizar la educación en los dogmas. En cuanto a las atribuciones de algunos órganos de gobierno escolar, sostuvieron

posturas fluctuantes, dependiendo de sus posiciones en estas instituciones, como en el caso del Consejo Provincial de Educación o las comisiones vecinales.

La religión y los contenidos de enseñanza

En relación a los programas y planes de estudio, hemos verificado la permanencia de la inclusión de la religión entre los contenidos mínimos en todo el período estudiado. Tanto para las escuelas fiscales como para las particulares, enseñar religión, religión católica, era una obligación, al menos en los primeros años de la escolaridad Primaria. Su presencia en los programas, incluso en otros registros como libretas de calificaciones, no es tan estable como en la legislación, sino que es fluctuante obedeciendo también a la incipiente centralización estatal en este punto, pero la continuidad parece haber sido la clave. Sin embargo, como sostuvimos en el análisis, se produce el paso de la religión como organizadora del conjunto de los contenidos a un currículum dividido en asignaturas, graduado, secuenciado y diversificado de forma progresiva, donde, también, se aprendía religión.

Pese a la continuidad, también las prescripciones sobre el tipo de prácticas, temas y contenidos que debían enseñarse en este espacio curricular fueron variando. Variaron las prácticas que se buscaba instituir y también los matices que se pretendía dar a los contenidos de la enseñanza religiosa. Enseñar religión no fue prescripto del mismo modo a lo largo del período, al menos en los textos. En los primeros años, la referencia es tan general que no permite conocer qué se debería enseñar; se colocaba solo el nombre de la asignatura y se delegaba esta definición en los maestros o en otros agentes como curas párrocos o catequistas. Pero, poco a poco, junto con programas de estudio que en general se elaboraban con más detalles, comienzan a explicitarse definiciones, con énfasis en desplazar la memorización de dogmas y apostar al carácter moralizador del discurso religioso, enfrentando las tendencias más dogmáticas y doctrinarias. Estas variaciones se expresaban también en las denominaciones que adoptó –de

“Doctrina” o “Catecismo” pasó a denominarse “Moral y Religión”– aunque esta variación no es estable. Se fue modificando, también, el modo en que se vinculó o distanció del resto del programa.

En los primeros años que abarca nuestro estudio, los registros señalan que la enseñanza en las escuelas elementales se limitaba a la lectura, escritura, algunas nociones matemáticas y doctrina cristiana. En las escuelas graduadas, se enseñaba religión principalmente en los primeros años, abandonándose luego en pro de la educación moral y cívica. Ya sobre fines de la década del 80, y sobre todo en la siguiente, los programas y planes de estudio se fueron complejizando y diversificando de modo tal que la religión, pese a mantenerse en el mínimo de instrucción, iba perdiendo centralidad en los textos.

Hacia 1888 señalamos un punto de inflexión que representa un salto en un proceso que se venía dando en los textos prescriptivos desde los años anteriores: la doctrina cristiana se entrama con la enseñanza de nociones morales, aun con connotaciones religiosas, pero tolerantes, amplias, a modo de un dios universal alejado del dogma cristiano.

Sectores liberales buscaron imprimir a la enseñanza de la religión su propia impronta, indicando a los docentes la necesidad de *abstenerse* de enseñar dogmas y doctrinas. Proponían que se transmitieran nociones de tolerancia a otras religiones, se la asociara a la formación de hombres civilizados, a la moral, a los deberes ciudadanos. La formación ciudadana, cívica, moral, se entramaba con la religión, con la consolidación de relatos históricos con héroes y banderas, sumidos en un ambiente religioso.

Como analizamos, el conjunto de las materias escolares van secularizándose de modo progresivo en los programas, especialmente ramos como la historia natural, historia social, educación sobre las cosas. Aprender ya no fue necesariamente sinónimo de aprender religión, al menos no de modo completo, comprometiendo al conjunto del programa escolar. El surgimiento de asignaturas

escolares, con sus propias lógicas y remitiendo a sus propios campos de producción, reconvirtió el lugar de la religión en el programa de las escuelas (no de modo lineal ni completo, sino en un largo e inconcluso proceso). La tendencia fue que la religión dejase de operar como el organizador de toda la enseñanza y comenzase a encontrar su lugar en un currículum cada vez más complejo y diversificado, adoptando la forma de materia escolar. Se le asignará un tiempo, un estatus, sus límites, así como su relación con el conjunto del programa. Esto, considerando los textos de los planes de estudio, el currículum como texto.

Pero la intención del clericalismo era que la religión se constituyera en el principio rector de toda la enseñanza, y rechazó cualquier modificación en esta dirección, buscando una y otra vez cristianizar no solo este espacio curricular, sino el conjunto de los programas y de la atmósfera escolar; por eso, rechazó y combatió el proceso que venimos describiendo en el que la religión se convierte en *materia escolar*.

En estas décadas, el gobierno liberal, por medio de sus funcionarios, asume la inclusión de la religión en los programas y planes de estudio de las escuelas, pero toma un conjunto de medidas y disposiciones tendientes a desplazar el dogma católico del lugar de organizador del programa y de la vida escolar. En general, la intervención de visitantes e inspectores se dirige a verificar que no se enseñe solo religión en las escuelas, que esta enseñanza se limite a las unidades de tiempo asignadas, que vaya cediendo el lugar de los dogmas y rezos en la transmisión hacia contenidos más vinculados a la moral y el rol que suponían para la religión en la formación integral de los sujetos. Este es uno de los aspectos en los que la religión operaba como un elemento residual en un sistema educativo que iba asumiendo rasgos propios de la escuela moderna, incluso sin definir la laicidad. La Iglesia católica y el clericalismo pierden la batalla por la centralidad de sus dogmas entre los contenidos educativos del conjunto del programa escolar, relegando su presencia en los textos curriculares a un espacio

específico. Pero esto no fue un proceso lineal, ni en la práctica, ni en los programas y planes de estudio.

La religión, el clericalismo y las prácticas escolares

A la vez que se dictaban leyes que ratificaban el lugar central que el Estado se reservaba para sí, se tomaba todo otro conjunto de resoluciones tendientes a ordenar los tiempos y los espacios escolares, a la centralización del sistema y reforzando el poder fiscalizador del Estado provincial. En estos primeros años, el clericalismo sostuvo políticas de boicot y resistencia frente a las escuelas fiscales: *escuelas ateas* que debían ser combatidas en pro de escuelas parroquiales o particulares donde el catolicismo fuese el ordenador de la vida escolar. Las escuelas provinciales fueron denostadas también por su estado, su falta de útiles, de bancos, de condiciones, de recursos: los padres católicos no debían enviar allí a sus hijos e hijas. Estas escuelas se rechazaban también porque muchas veces eran mixtas. Desde las parroquias y púlpitos y desde sus órgano de prensa, indicaban a las familias católicas que siempre debían preferir una escuela parroquial, retirar a sus hijos e hijas de escuelas fiscales mixtas, o dirigidas por personal de distinto sexo que los alumnos o alumnas, o donde se nombraran docentes ateos, normalistas o de otra religión distinta a la católica. Esta prédica tuvo sus efectos, y se registraron escuelas que debieron cerrar por falta de matrícula o docentes que debieron ser trasladados. Los curas párrocos estuvieron al frente en numerosas ocasiones, azuzando desde los púlpitos y con sus prédicas contra las escuelas del Estado.

Otro aspecto en el que la lucha por la hegemonía se expresó es la relación entre el clericalismo y los docentes. A la par del surgimiento de la escuela moderna, de su gramática particular y sus núcleos duros, fue necesario apostar a la formación de un cuerpo de especialistas, de docentes que estuvieran dotados de los conocimientos necesarios para enseñar. El trabajo de enseñar se secularizó, requiriéndose una formación especial y algunas pautas para el ejercicio del

magisterio; ya no era suficiente saber leer, escribir, contar y rezar. El clericalismo rechazó a las escuelas normales nacionales en las que no se enseñaba religión, así como a las y los egresados de ellas. Ser maestro o maestra normal nacional transformaba a estos trabajadores en enemigos declarados a los que había que combatir. Organizaron campañas de desprestigio, buscaron impedir su designación o que ocuparan sus puestos, propiciaron traslados, utilizaron diferentes formas de amedrentamiento, apoyándose en la prensa y en los púlpitos, y también en la población, en las comisiones vecinales y en las familias. Mientras el liberalismo en el gobierno buscó desplazar a los maestros sin título, implementando un amplio número de medidas para tender a nombrar maestros titulados en las escuelas, el clericalismo prefirió a los maestros sin título (y a las y los religiosos que se desempeñaban como tales en sus propias escuelas confesionales). Ser maestro o maestra normal en la provincia de Córdoba era ser víctima de un anatema, especialmente en el interior, en las pequeñas localidades en las que la Iglesia era una institución que contaba con el poder para señalar, separar, provocar la ruina económica de algún comerciante, entre otras formas posibles de presión y control social. Sin embargo, a tono con lo que hemos analizado, la acción clerical no se sostuvo contra la formación docente en sí misma. Rechazaron las escuelas normales nacionales, pero no las provinciales, donde muchos reconocidos clericales se desempeñaban como docentes. Allí, curas párrocos oficiaron como profesores de religión, según consta en los registros.

En relación a la feminización del trabajo docente, apostaron a este proceso, sosteniendo que la mujer era educadora por naturaleza y que debía extender el rol que le asignaban en la familia y en la sociedad, con una tarea evangelizadora, de prédica católica, como ocurría en el hogar. Pero rechazaron de plano la coeducación de los sexos y que el sexo del docente fuese otro que el de las o los estudiantes. La moralidad católica y el control de la moral y socialización femenina debían imponerse en el ámbito de la escuela de diversas formas. Esto se asocia al modo en el que el accionar clerical buscó influir en la experiencia de

ser alumno y alumna. Poco a poco, la infancia comenzaba a pasar una parte considerable de su tiempo en este espacio, fuertemente regulador de su conducta, sus hábitos, depositaria de valoraciones e imaginarios a los que debía acercarse.

Especialmente, ser alumna o alumno no católico era una experiencia signada por la discriminación, siendo que se los obligaba a participar de una vida y una atmósfera escolar con muchos elementos y prácticas, así como de contenidos, vinculados al catolicismo. Si bien era posible que las familias manifestasen su deseo de que sus hijos o hijas no participaran de las clases de religión, según los registros, esta no fue una práctica habitual, ya sea por negligencia o desinterés de las familias, por no haber sido informadas de esta posibilidad o por temor a las represalias sociales o económicas.

Hemos también recuperado importantes huellas sobre lo que podríamos denominar el currículum vivido y algunas prácticas y acciones que tomaban vida en el cotidiano escolar en relación con la presencia de la religión. En las primeras décadas, los visitantes describen prácticas de transmisión de dogmas que se basaban en la memorización de oraciones u otros aspectos de la educación catequética. Junto con esto, fueron frecuentes las remisiones a la religión para sostener aspectos vinculados a la disciplina escolar que los visitantes describen como cercanas a la humillación y el amedrentamiento, el “chicote moral”, mediante enunciaciones vinculadas a los castigos divinos y el temor a Dios. Rezar, especialmente, habría sido una práctica muy difundida en las escuelas, lo que según los visitantes ocupaba buena parte de la jornada escolar, especialmente los días sábados. También se entonaban himnos y canciones religiosas o se recitaban poesías de alabanzas a Dios. Los visitantes bregaban en sentido inverso: recomendaban abandonar rezos y memorización de oraciones para dar paso a la ejemplificación o formación moral con tintes religiosos. La religión tendría esa función: regenerar a la infancia, ofrecerle un horizonte civilizado, entramarla con la razón para que sea edificante, vincularla a la

práctica. El liberalismo buscaba imprimir su propia lógica a la enseñanza de la religión, acercando orientaciones para la enseñanza registradas en informes y apreciaciones luego de las visitas a las escuelas. Recomendaban estrechar el vínculo entre moral y religión y abstenerse de enseñar dogmas o doctrinas.

También en relación a la enseñanza, registramos la presencia y provisión casi permanente de libros para enseñar religión, especialmente catecismos y catones cristianos. Las escuelas los informan en sus inventarios, muchos de los maestros y maestras los solicitaban en sus pedidos de útiles y libros, y el Consejo de Educación los incluía en sus compras y los remitía a las escuelas en cantidades considerables. Es posible pensar que estos textos fueran utilizados no solo para la enseñanza de la religión, sino asociados a prácticas de enseñanza del deletreo y la repetición coral. Dada la falta de materiales de enseñanza, la disponibilidad de estos textos en las escuelas de lugares remotos, desprovistas casi por completo hasta de los elementos más fundamentales, en relación a los propios saberes y trayectorias formativas de las y los maestros sin formación docente específica ni titulación, el método pudo haberse vinculado a estos textos y las prácticas asociadas a ellos. Encontramos, entonces, no solo permanencia en cuanto a los contenidos, la presencia de la religión, los textos, sino también a algunas prácticas a ellos asociadas.

Este primer período alcanza su momento de mayor tensión durante la presidencia de Pedro Arias al frente del Consejo Provincial de Educación, puesto en el que se desempeñó durante varios años. Las acciones y políticas impulsadas en el período, pese al triunfo obtenido por el sector clerical en los debates y votación de la Ley 1426, significaron un importante avance de otras políticas que limitaron la influencia clerical en el ámbito de las escuelas e incrementaron la centralidad estatal.

Pero a partir de 1908, con la reforma de la Ley de Educación, se produce una nueva embestida del clericalismo en varias direcciones. La presencia sostenida de políticos clericales en los altos puestos del sistema les permite adoptar un

conjunto de medidas de reafirmación del lugar de la religión en las escuelas, como el dictado de un programa para la hora de la religión, la determinación de la duración y asignación horaria de esta enseñanza, el día y los agentes encargados de su dictado. Es también un período donde los sectores opositores denuncian el despotismo de estos miembros del Consejo, las persecuciones políticas y religiosas a docentes, las designaciones. Las fuerzas y tendencias alternativas, defensoras del laicismo, también tomaron vigor, pero principalmente en otros espacios: sindicales, en las calles, en la prensa. Se fortalecen tendencias anticlericales, expresadas entre otros aspectos en la Reforma del 18, se lleva adelante el Primer Congreso Feminista como expresión de un movimiento en ciernes, pero que pone en discusión el lugar de las mujeres, comienzan algunos intentos de organización sindical del magisterio, el radicalismo –aunque no de modo homogéneo– con algunas figuras destacadas en educación influye en un sector de la docencia y asume la lucha por la laicidad como propia. En estas décadas, se difunden nuevos ideales pedagógicos asociados a nuevas prácticas, nuevos valores, nuevas relaciones y tipos de relaciones. Sin embargo, lo emergente no fue necesariamente nuevo en su totalidad: hubo préstamos, reelaboraciones, continuidades que se verifican en el ámbito de las prácticas y las escuelas, así como en discursos y acciones. Si bien no es objeto de este trabajo su análisis, sí hemos verificado su impacto en el debate y el modo en que tanto el clericalismo como quienes levantaban las banderas del laicismo reciben las influencias de este clima pedagógico, ya sea adoptando como propias algunas de esas ideas o amalgamándolas incluso con posiciones dogmáticas y restrictivas.

En el plano normativo, la reforma legislativa de 1908 asentó este rumbo, volviendo más explícito el lugar del catolicismo en la educación, al igual que la reforma constitucional de 1923. Pese a un importante movimiento de reforma, que incluía el laicismo como una de sus banderas, y a la elaboración de numerosos proyectos, no se logró la votación de una ley laica en todo el período

estudiado, el que se cierra con la derrota del proyecto de ley conocido como “Ley Sobral”.

En este momento, se crean también las dos escuelas normales provinciales de maestras y maestros, la Escuela Alberdi y la Escuela Olmos, respectivamente. Estas se diferenciaban de las escuelas normales nacionales en algunos aspectos claves: no eran mixtas, en ellas se enseñaba religión, además de regirse en principio por otro programa; además, en las escuelas normales provinciales se dictaba “Religión”, materia a cargo de sacerdotes. Pese a eso, hemos destacado que no fueron necesariamente un ámbito retrógrado o teñido por el clericalismo, sino que, por el contrario, podemos reconocer importantes tendencias antidogmáticas y de renovación pedagógica que reducían la religión a un lugar, al menos, secundario.

En este período, se produce un reforzamiento de los contenidos dogmáticos y catequéticos prescriptos para la enseñanza en la hora de la religión, desandando el desplazamiento que señalamos hacia un mayor vínculo de la religión con la moral y la formación ciudadana. En la década de 1910, comienza a ordenarse de modo más sistemático la enseñanza de la religión en tanto materia escolar, con su asignación temporal, sus contenidos detallados. Se enseñaría religión los días sábados, junto con educación física y las materias artísticas. Y se adopta un programa, el dispuesto por el Vaticano.

Como presentamos, esta nueva arremetida no marcó la dirección de un proceso del que registramos numerosas huellas. La enseñanza de la religión siguió siendo en muchas instituciones un elemento residual; en muchas escuelas la religión ocupaba un lugar secundario, especialmente en la Capital y en las escuelas normales provinciales, aunque no por ello su presencia no era operante como un rasgo distintivo y fundamental. La vida cotidiana de muchas escuelas empezaba a considerar otras prácticas y otros espacios en los que la religión no era un aspecto fundamental: las parquizaciones, espacios para actividades físicas y recreativas al aire libre, huertas, entre otras iniciativas en las que la actividad

infantil se ponía en el centro del proyecto educativo de algunas instituciones, o al menos así elegían mostrarse.

La relación entre la religión, el clericalismo y las escuelas en los años que analizamos se caracteriza por la predominancia de las luchas, las disputas y los enfrentamientos, pero también los acuerdos, pactos y negociaciones muy favorables especialmente para momentos de retroceso clerical; su accionar ha sabido sostener posiciones para avanzar en nuevos contextos.

Hemos indagado no solo en la legislación, sino también en el currículum, en las instituciones, en sus cotidianos, en las prácticas escolares que en ellas se sostenían. Las posiciones asumidas por los sujetos son complejas y remiten a un amplio haz de elementos que se caracteriza más por la pervivencia, los préstamos, las mixturas entre tradición y modernidad que por una imagen tradicionalista católica anquilosada, que las hubiese solidificado en un pasado clerical. Son tendencias que se juegan también en los sujetos que dan vida a las escuelas.

En relación a las prácticas escolares, hemos presentado los múltiples escenarios y tópicos en los que se daba la lucha por la hegemonía, por asentar la presencia de la religión católica en la educación pública de la provincia. Esta se manifestó en prácticas muy diversas, en el terreno de las grandes decisiones y en los mínimos detalles; no solo en las oficinas de gobierno o en los debates parlamentarios, sino también en las aulas, en los pasillos de las escuelas, en sus paredes; en las calles y en las celebraciones públicas; en los ministerios, en las cámaras, en los púlpitos, en las comisiones vecinales. Las estrategias para lograr el objetivo final, la cristianización de la educación pública –o mojones en esa dirección–, fueron múltiples y muy variadas, y se encarnaron en acciones y prácticas concretas en estos espacios sostenidas por sujetos en su rol de actores del cotidiano escolar.

Estas prácticas no respondieron a patrones de actuación, y esto, por varios motivos yuxtapuestos. Por un lado, porque lo que el clericalismo presentaba como dogmas eran construcciones situadas de posiciones y acciones que se iban adaptando a los contextos y circunstancias concretas, políticas, sociales, con miras siempre a cristianizar la educación. Por otro lado, estos dogmas, así definidos, eran defendidos por sujetos que portaban historias, trayectorias personales, laborales y educativas que influían en la apropiación y recreación de estas disposiciones. A su vez, los roles determinaban algunos límites de la actuación según sus posiciones personales, dado que las autoridades escolares, maestros y maestras se desempeñaban como funcionarios asalariados del Estado. También los miembros de la curia local adscribieron a diferentes posiciones o expresaron matices en su accionar, que vemos reflejados en el tipo de prácticas que sostuvieron, fomentaron o combatieron.

En las concepciones de mundo, en toda organización social (entre las que encontramos las escuelas) se presentan sedimentaciones y anticipaciones que provocan resistencias o nuevas construcciones. Algunas familias resistían el avance de la obligatoriedad de la enseñanza en instituciones reguladas por el Estado, otras exigían activamente la instalación de escuelas en sus localidades. Algunos docentes sostenían y valoraban prácticas residuales vinculadas a la religión, ya en vínculo con la enseñanza de las primeras letras, con la enseñanza específica de la doctrina cristiana, rezos o incluso catequética; estaban también los que abrazaban las banderas del normalismo y el laicismo rechazando la inculcación en el ámbito de las escuelas de una religión. Maestras y maestros pioneros, maestras y maestros clásicos, maestras y maestros devotos, maestras y maestros que portaban también sus propias trayectorias escolares, formativas, culturales. Algunos curas, curas párrocos, sostuvieron prácticas de amedrentamiento y boicot contra las escuelas fiscales y sus docentes; otros prestaron su apoyo desde posiciones más tolerantes. Estaban los visitantes de escuelas y los inspectores que asumían esta tarea como defensores del poder dogmático o resistían con pequeñas acciones su avanzada. Encontramos huellas

de renovación de prácticas y encontramos también la pervivencia de prácticas doctrinarias, rezos, celebraciones y rituales vinculados al catolicismo, la enseñanza de la religión y el ataque más o menos encubierto a cualquier intento renovador.

Nos acercamos al proceso más general, al proceso global de definición del vínculo entre la religión y la escuela, desde Córdoba. Esto permite, así lo esperamos, obtener una comprensión más rica del proceso desde los detalles y las particularidades que asumió, frente a la supuesta homogeneidad que se supuso durante largo tiempo en relación al modo en que la Ley 1420 habría impactado y reglamentado el sistema educativo nacional, más homogéneo en la teoría que en su vida real, tensionando algunos elementos de una historia de la educación vista desde la Capital y Buenos Aires.

Nuestra investigación buscó hacer converger una mirada política con una perspectiva socioantropológica, para desandar las capas en las que la disputa por la hegemonía se sostenía y se materializaba en acciones, prácticas, instituciones, textos, discursos. Los detalles, las pequeñas historias de la vida cotidiana de algunas escuelas, las historias de vida de las y los maestros, altercados, anécdotas, muchas veces descartados como improcedentes como fuentes válidas desde un sector de la historiografía educativa, brindaron en nuestro trabajo una posibilidad fundamental de acercarnos, con mirada etnográfica, a la vida de las escuelas para indagar en nuestro ámbito de interés.

Volvimos a la normativa, a la gestión de las escuelas, cambiando la mirada sobre las mismas fuentes, y agregamos otras que nos permitieron también ingresar a la vida cotidiana. Aquí, la experiencia misma de funcionarios, docentes, estudiantes, familias, párrocos, el modo en que actores concretos asumían su acción en el horizonte local de las prácticas y las instituciones se volvió horizonte de indagación, articulándose con la legislación, la normativa, las decisiones en el alto nivel de gobierno del sistema.

Valoramos la importancia de no perder o diluir en tendencias generales a los individuos, presentándolos con nombre y apellido (Rockwell, 2007), porque así los recuperamos como actores centrales que dejaron su marca en la construcción de las escuelas en las que tomaban decisiones relativamente autónomas que marcaban sus posiciones en el conflicto entre clericalismo y laicismo. Hemos intentado reconstruir sus aristas, sus saberes e imaginar sus prácticas, en el tiempo y el espacio que ofrecían los marcos del hacer cotidiano, las relaciones formales e informales entre las personas, y de estas con las instituciones, las redes de control y autoridad que vigilaban la aplicación de las normas. Trabajamos a la vez con la versión que los integrantes del gobierno de las escuelas construían sobre ellas, pero también con la experiencia escolar que es “más bien heterogénea, desfasada en el tiempo, cruzada por las biografías particulares (...) más compleja y rica que cualquier intento de normarla desde arriba o describirla desde afuera” (Rockwell, 2007, p. 27).

Quedan pendientes numerosos hilos para continuar la indagación y enriquecer estas conclusiones provisionales: el accionar del clericalismo en la región del NOA, la ampliación de la comprensión en relación a las prácticas escolares también sobre otros asuntos no vinculados de modo directo a la religión, el análisis de los textos y libros utilizados en las escuelas para enseñar religión, entre otras direcciones posibles y necesarias. Y también avanzar en nuevos períodos, porque estas tendencias disputan la educación de la infancia en el presente en la normativa, en el currículum y en las prácticas escolares. La educación en la provincia de Córdoba sigue incluyendo hoy, aún con restricciones, la enseñanza de la religión en las escuelas (Lamelas, 2010), y muchas prácticas dogmáticas perviven y se renuevan como lo hicieron a lo largo de todo el siglo XX, particularmente en momentos de gobiernos dictatoriales, aunque no de modo excluyente. Todavía no ha llegado la hora de que la leyes educativas provinciales asuman la laicidad como uno de sus principios, crecientemente los presupuestos educativos transfieren significativos porcentajes a la educación confesional en

manos de la Iglesia católica, aún muchas y muchos niños participan de prácticas escolares discriminatorias en el ámbito de la escuela pública.

VII. BIBLIOGRAFÍA Y FUENTES

Fuentes consultadas

Leyes y decretos

Constitución de la Provincia de Córdoba. Córdoba (26 de abril, Co).

Decreto sobre la Educación Común y obligatoria. Departamento de Instrucción Pública. Córdoba (febrero 25 de 1896).

Ferrer, J. (Dir.). (s.f.). Digesto constitucional de la provincia de Córdoba. Constituciones y reformas constitucionales entre los años 1821 y 2001. Disponible en https://www.academia.edu/36420772/DIGESTO_CONSTITUCIONAL_PROVINCIA_DE_C%C3%93RDOBA

Ley de Educación Común N° 1426.

Ley de Educación Común de la Provincia de Córdoba N° 2023.

Ley de Enseñanza Privada de la Provincia de Córdoba N° 5326/72.

Debates parlamentarios

Debate parlamentario sobre la Ley 1420. Problemas de la Cultura en América. (1956). Buenos Aires: Editorial Raigas.

Debates parlamentarios: Diario de sesiones de la Honorable Convención Reformadora de la Constitución. (1923). Provincia de Córdoba.

Diario de Sesiones Cámara de Diputados. (agosto, 1930). Reforma Ley Orgánica de Educación Primaria.

Diario de Sesiones y Antecedentes de la Cámara de Senadores. (agosto, 1930). Ley Orgánica de Educación Primaria.

Diario de Sesiones de la Cámara de Diputados. (11 de junio, 1941). Tratamiento de la Creación de la Escuela Normal Superior de Córdoba. Provincia Córdoba.

Archivos de gobierno

Archivo Histórico de la Provincia de Córdoba. Gobierno 2. (1880). Tomo 1.
Archivo Histórico de la Provincia de Córdoba. Gobierno 2. (1880). Tomo 4.
Archivo Histórico de la Provincia de Córdoba. Gobierno 2. (1881). Tomo 4.
Archivo Histórico de la Provincia de Córdoba. Gobierno 2. (1882). Tomo 1.
Archivo Histórico de la Provincia de Córdoba. Gobierno 2. (1882). Tomo 4.
Archivo Histórico de la Provincia de Córdoba. Gobierno 2. (1883). Tomo 1.
Archivo Histórico de la Provincia de Córdoba. Gobierno 2. (1883). Tomo 5.
Archivo Histórico de la Provincia de Córdoba. Gobierno 2. (1884). Tomo 5.
Archivo Histórico de la Provincia de Córdoba. Gobierno 2. (1885). Tomo 2.
Archivo Histórico de la Provincia de Córdoba. Gobierno 2. (1885). Tomo 5.
Archivo Histórico de la Provincia de Córdoba. Gobierno 2. (1886). Tomo 6.
Archivo Histórico de la Provincia de Córdoba. Gobierno 2. (1887). Tomo 1.
Archivo Histórico de la Provincia de Córdoba. Gobierno 2. (1887). Tomo 6.
Archivo Histórico de la Provincia de Córdoba. Gobierno 2. (1887). Tomo 7.
Archivo Histórico de la Provincia de Córdoba. Gobierno 2. (1888). Tomo 7.
Archivo Histórico de la Provincia de Córdoba. Gobierno 2. (1889). Tomo 7.
Archivo Histórico de la Provincia de Córdoba. Gobierno 2. (1889). Tomo 8.
Archivo Histórico de la Provincia de Córdoba. Gobierno 2. (1890). Tomo 7.
Archivo Histórico de la Provincia de Córdoba. Gobierno 2. (1890). Tomo 8.
Archivo Histórico de la Provincia de Córdoba. Gobierno 2. (1891). Tomo 7.
Archivo Histórico de la Provincia de Córdoba. Gobierno 2. (1892). Tomo 9.
Archivo Histórico de la Provincia de Córdoba. Gobierno 2. (1893). Tomo 9.
Archivo Histórico de la Provincia de Córdoba. Gobierno 2. (1894). Tomo 12.
Archivo Histórico de la Provincia de Córdoba. Gobierno 2. (1895). Tomo 9.
Archivo Histórico de la Provincia de Córdoba. Gobierno 2. (1895). Tomo 16.
Archivo Histórico de la Provincia de Córdoba. Gobierno 2. (1895). Tomo 22.
Archivo Histórico de la Provincia de Córdoba. Gobierno 2. (1895). Tomo 23.
Archivo Histórico de la Provincia de Córdoba. Gobierno 2. (1896). Tomo 16.

Archivo Histórico de la Provincia de Córdoba. Gobierno 2. (1897). Tomo 8.
Archivo Histórico de la Provincia de Córdoba. Gobierno 2. (1897). Tomo 10.
Archivo Histórico de la Provincia de Córdoba. Gobierno 2. (1897). Tomo 14.
Archivo Histórico de la Provincia de Córdoba. Gobierno 2. (1898). Tomo 10.
Archivo Histórico de la Provincia de Córdoba. Gobierno 2. (1898). Tomo 13.
Archivo Histórico de la Provincia de Córdoba. Gobierno 2. (1899). Tomo 5.
Archivo Histórico de la Provincia de Córdoba. Gobierno 2. (1899). Tomo 6.
Archivo Histórico de la Provincia de Córdoba. Gobierno 2. (1900). Tomo 13.
Archivo Histórico de la Provincia de Córdoba. Gobierno 2. (1901). Tomo 8.
Archivo Histórico de la Provincia de Córdoba. Gobierno 2. (1902). Tomo 10.
Archivo Histórico de la Provincia de Córdoba. Gobierno 2. (1903). Tomo 16.
Archivo Histórico de la Provincia de Córdoba. Gobierno 2. (1904). Tomo 8.
Archivo Histórico de la Provincia de Córdoba. Gobierno 2. (1905). Tomo 10.
Archivo Histórico de la Provincia de Córdoba. Gobierno 2. (1906). Tomo 9.
Archivo Histórico de la Provincia de Córdoba. Gobierno 2. (1907). Tomo 15.
Archivo Histórico de la Provincia de Córdoba. Gobierno 2. (1908). Tomo 5.
Archivo Histórico de la Provincia de Córdoba. Gobierno 2. (1909). Tomo 19.
Archivo Histórico de la Provincia de Córdoba. Gobierno 2. (1910). Tomo 17.
Archivo Histórico de la Provincia de Córdoba. Gobierno 2. (1910). Tomo 19.
Archivo Histórico de la Provincia de Córdoba. Gobierno 2. (1911). Tomo 15.
Archivo Histórico de la Provincia de Córdoba. Gobierno 2. (1911). Tomo 16.
Archivo Histórico de la Provincia de Córdoba. Gobierno 2. (1911). Tomo 22.
Archivo Histórico de la Provincia de Córdoba. Gobierno 2. (1912). Tomo 2.
Archivo Histórico de la Provincia de Córdoba. Gobierno 2. (1912). Tomo 3.
Archivo Histórico de la Provincia de Córdoba. Gobierno 2. (1912). Tomo 8.
Archivo Histórico de la Provincia de Córdoba. Gobierno 2. (1913). Tomo 1.
Archivo Histórico de la Provincia de Córdoba. Gobierno 2. (1913). Tomo 2.
Archivo Histórico de la Provincia de Córdoba. Gobierno 2. (1913). Tomo 17.
Archivo Histórico de la Provincia de Córdoba. Gobierno 2. (1914). Tomo 17.
Archivo Histórico de la Provincia de Córdoba. Gobierno 2. (1914). Tomo 19.

Archivo Histórico de la Provincia de Córdoba. Gobierno 2. (1915). Tomo 17.
Archivo Histórico de la Provincia de Córdoba. Gobierno 2. (1915). Tomo 18.
Archivo Histórico de la Provincia de Córdoba. Gobierno 2. (1915). Tomo 19.
Archivo Histórico de la Provincia de Córdoba. Gobierno 2. (1915). Tomo 20.
Archivo Histórico de la Provincia de Córdoba. Gobierno 2. (1915). Tomo 21.
Archivo Histórico de la Provincia de Córdoba. Gobierno 2. (1916). Tomo 8.
Archivo Histórico de la Provincia de Córdoba. Gobierno 2. (1916). Tomo 3.
Archivo Histórico de la Provincia de Córdoba. Gobierno 2. (1917). Tomo 26.
Archivo Histórico de la Provincia de Córdoba. Gobierno 2. (1918). Tomo 10.
Archivo Histórico de la Provincia de Córdoba. Gobierno 2. (1918). Tomo 14.
Archivo Histórico de la Provincia de Córdoba. Gobierno 2. (1919). Tomo 11.
Archivo Histórico de la Provincia de Córdoba. Gobierno 2. (1919). Tomo 12.
Archivo Histórico de la Provincia de Córdoba. Gobierno 2. (1920). Tomo 16.
Archivo Histórico de la Provincia de Córdoba. Gobierno 2. (1920). Tomo 28.
Archivo Histórico de la Provincia de Córdoba. Gobierno 2. (1921). Tomo 5.
Archivo Histórico de la Provincia de Córdoba. Gobierno 2. (1921). Tomo 12.
Archivo Histórico de la Provincia de Córdoba. Gobierno 2. (1921). Tomo 13.
Archivo Histórico de la Provincia de Córdoba. Gobierno 2. (1922). Tomo 19.
Archivo Histórico de la Provincia de Córdoba. Gobierno 2. (1922). Tomo 20.
Archivo Histórico de la Provincia de Córdoba. Gobierno 2. (1923). Tomo 6.
Archivo Histórico de la Provincia de Córdoba. Gobierno 2. (1923). Tomo 17.
Archivo Histórico de la Provincia de Córdoba. Gobierno 2. (1923). Tomo 18.
Archivo Histórico de la Provincia de Córdoba. Gobierno 2. (1924). Tomo 13.
Archivo Histórico de la Provincia de Córdoba. Gobierno 2. (1924). Tomo 16.
Archivo Histórico de la Provincia de Córdoba. Gobierno 2. (1924). Tomo 17.
Archivo Histórico de la Provincia de Córdoba. Gobierno 2. (1924). Tomo 23.
Archivo Histórico de la Provincia de Córdoba. Gobierno 2. (1925). Tomo 14.
Archivo Histórico de la Provincia de Córdoba. Gobierno 2. (1925). Tomo 15.
Archivo Histórico de la Provincia de Córdoba. Gobierno 2. (1925). Tomo 21.
Archivo Histórico de la Provincia de Córdoba. Gobierno 2. (1925). Tomo 22.

Archivo Histórico de la Provincia de Córdoba. Gobierno 2. (1926). Tomo 9.
Archivo Histórico de la Provincia de Córdoba. Gobierno 2. (1926). Tomo 10.
Archivo Histórico de la Provincia de Córdoba. Gobierno 2. (1926). Tomo 11.
Archivo Histórico de la Provincia de Córdoba. Gobierno 2. (1927). Tomo 25.
Archivo Histórico de la Provincia de Córdoba. Gobierno 2. (1927). Tomo 26.
Archivo Histórico de la Provincia de Córdoba. Gobierno 2. (1927). Tomo 27.
Archivo Histórico de la Provincia de Córdoba. Gobierno 2. (1927). Tomo 28.
Archivo Histórico de la Provincia de Córdoba. Gobierno 2. (1928). Tomo 13.
Archivo Histórico de la Provincia de Córdoba. Gobierno 2. (1928). Tomo 14.
Archivo Histórico de la Provincia de Córdoba. Gobierno 2. (1928). Tomo 16.
Archivo Histórico de la Provincia de Córdoba. Gobierno 2. (1929). Tomo 8.
Archivo Histórico de la Provincia de Córdoba. Gobierno 2. (1929). Tomo 9.
Archivo Histórico de la Provincia de Córdoba. Gobierno 2. (1929). Tomo 10.
Archivo Histórico de la Provincia de Córdoba. Gobierno 2. (1930). Tomo 4.
Archivo Histórico de la Provincia de Córdoba. Gobierno 2. (1930). Tomo 5.
Archivo Histórico de la Provincia de Córdoba. Gobierno 2. (1930). Tomo 8.
Archivo Histórico de la Provincia de Córdoba. Gobierno 2. (1930). Tomo 30.

Archivos del Arzobispado de Córdoba

Archivo Eclesiástico del Arzobispado de Córdoba. (1896). Diario *Los principios*.
Archivo Eclesiástico del Arzobispado de Córdoba. (1908). Diario *Los principios*.
Archivo Eclesiástico del Arzobispado de Córdoba. (1923). Diario *Los principios*.
Archivo Eclesiástico del Arzobispado de Córdoba. (1930). Diario *Los principios*.

Archivos del Consejo General de Educación

Córdoba. Consejo General de Educación. (1884-1885). Notas a los preceptores.
Inventario general. Libros copiadores.

- Córdoba. Consejo General de Educación. (1886). Notas de los preceptores. Inventario general. Libros copiadores.
- Córdoba. Consejo General de Educación. (1888). Actas de sesiones. Inventario general. Libros copiadores.
- Córdoba. Consejo General de Educación. (1889). Libro de Resoluciones.
- Córdoba. Consejo General de Educación. (1892-1897). Libro de actas. Inventario general. Libros copiadores.
- Córdoba. Consejo General de Educación. (1896-1897). Copiador de notas a los inspectores. Inventario general. Libros copiadores.
- Córdoba. Consejo General de Educación. (1897-1898). Copiador de notas a las escuelas. Inventario general. Libros copiadores.
- Córdoba. Consejo General de Educación. (1897-1899). Copiador de informes de visitas escolares. Inventario general. Libros copiadores.
- Córdoba. Consejo General de Educación. (1898). Pedido de útiles. Inventario general. Libros copiadores.

Bibliografía

- Abratte, J. P. (2008). *Hegemonía, reformas y discurso educativo en la provincia de Córdoba (1984-1999)* [Tesis de Doctorado en Ciencias Sociales]. Argentina: Flacso.
- Alterman, N. (2008). La construcción del curriculum escolar. Claves de lectura de textos y prácticas. *Revista Páginas de la Escuela de Ciencias de la Educación*. 10(6). Córdoba: Universidad Nacional de Córdoba.
- Arata, N. y Pineau, P. (2019). *Latinoamérica: la educación y su historia. Nuevos enfoques para su debate y enseñanza*. Universidad Nacional de Buenos Aires. Disponible en <http://publicaciones.filo.uba.ar/sites/publicaciones.filo.uba.ar/files/Latinoam%C3%A9rica%20la%20educaci%C3%B3n%20y%20su%20historia.pdf>
- Arendt, H. (1995). *De la historia a la acción*. Buenos Aires: Paidós.
- Aricó, J. M. (1989). Tradición y modernidad en la cultura cordobesa. *Plural*. IV(13), pp. 10-14.
- Auza, N. (1981). *Católicos y liberales en la generación del ochenta*. Buenos Aires: Ediciones Culturales Argentinas.
- Ayrolo, V. (2010). Los deberes del Obispo Orellana. Entre la pastoral y la patria. 1810-1817. En Vidal, G. y Blanco, J. *Catolicismo y política en Córdoba, siglos XIX y XX*. Córdoba: Ferreyra Editor.
- Ayrolo, V. (2010). Sociedad, Iglesia y Educación en Córdoba durante la primera mitad del siglo XIX. En Abratte, J. P. y Roitenburd, S. *Historia de la Educación Argentina. Del discurso fundante a los imaginarios reformistas contemporáneos*. Córdoba: Brujas.
- Bajtín, M. (1992) El problema de los géneros discursivos. En *Estética de la creación verbal*. Madrid: Siglo XXI.
- Benjamín, W. (2009). *Estética y política*. Buenos Aires: Las cuarenta.
- Bernstein, B. (1988). *Clases, códigos y control. Hacia una teoría de las transmisiones educativas*. Madrid: Akal.
- Bernstein, B. (1993). *La estructura del discurso pedagógico*. Morata: Madrid.

- Bernstein, B. (1998). *Pedagogía, control simbólico e identidad*. Morata: Madrid.
- Birgin, A. (1999). *El trabajo de enseñar. Entre la vocación y el mercado: las nuevas reglas del juego*. Buenos Aires: Editorial Troquel.
- Boixadós, C. (2002) Vivienda y moral. La acción de la Comisión Protectora de los Artesanos de San José, 1900-1930. En Vidal, G. y Vagliente, P. (Comp.). *Por la Señal de la cruz. Estudios sobre Iglesia Católica y sociedad en Córdoba, s. XVII-XX*. Córdoba: Ferreyra Editor.
- Bordese, M. (1975). Instrucción Primaria en el Departamento de Río Cuarto (1880-1884). *Seminario de Investigaciones. Dir. Prof. Emiliano Endrek*. Córdoba: Escuela de Historia, FFyH, UNC.
- Bruno, C. (1981). *Historia de la Iglesia en la Argentina*. Tomo 1. Buenos Aires: Don Bosco.
- Busquets, M. y Cumini, A. (1982). *La primera Escuela Normal de Maestras de Córdoba (1878-1884)*. Córdoba: Seminario Final de Licenciatura en Historia, FFyH, UNC.
- Bustamante Vismara, J. (2016). Construcción estatal y desarrollo escolar (Córdoba, Buenos Aires y Entre Ríos, 1820-1850). *Historia de la educación. Anuario*. 17(1). Buenos Aires: Sociedad Argentina de Historia de la Educación.
- Campobassi, J. (1956). *Laicismo y catolicismo en la educación pública argentina*. Buenos Aires: Ediciones Gure.
- Carli, S. (2012). *Niñez, pedagogía y política: transformaciones de los discursos acerca de la infancia en la historia de la educación argentina entre 1880 y 1955*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Chanaguir, E. (1994). El Partido Socialista y la Convención Reformadora de la provincia de Córdoba de 1923. Trabajo presentado en el “Seminario de partidos políticos” y en el Simposium “Vida política y esfera pública argentina (1810-1930)” en las IV Jornadas Interescuelas y Departamentos de Historia.

- Chartier, A. M. (2019). Historia de la educación. Sociedad Argentina de Historia de la Educación (SAHE). *Anuario*. 20(1). Disponible en <http://ppct.caicyt.gov.ar/index.php/anuario>.
- Chartier, R. (1996). *Escribir las prácticas: Foucault, de Certeau, Marin*. Buenos Aires: Manantial.
- Comenio, J. A. (1986). *Didáctica Magna*. Madrid: Akal
- Corbière, E. (2000). *Los catecismos que leyeron nuestros padres. Ideología e imaginario popular en el siglo XX*. Buenos Aires: Sudamericana.
- Coria, A. (2001). *Tejer un destino. Sujetos, institución y procesos político-académicos en el caso de la institucionalización de la pedagogía en la Universidad Nacional de Córdoba, Argentina, 1955-1966*. [Tesis Doctoral en Ciencias con Especialidad en Investigaciones Educativas. Director: Vicente Eduardo Remedi Allione]. Centro de Investigación y de Estudios Avanzados, México.
- Coria, A. (2016). *Didáctica*. En Salmerón Castro, A. M., Trujillo Reyes, B. F., del Huerto Rodríguez Ousset, A. y de la Torre Gamboa, M. (Coords.). *Diccionario Iberoamericano de Filosofía de la Educación*. Disponible en <https://fondodeculturaeconomica.com/dife/index.aspx>
- Correa, R. y Giovine, N. (2010). ¿De la subsidiariedad a la principalidad del estado en la reforma educativa de este nuevo siglo? En La Reforma Educativa De Este Nuevo Siglo? VI Jornadas de Sociología de la UNLP. Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Departamento de Sociología, La Plata.
- Cucuzza, R. (2012). Leer y rezar en la Buenos Aires aldeana. En Cucuzza, R. y Spregelburd, R. P. (Dirs.). *Historia de la Lectura en la Argentina. Del catecismo colonial a las netbooks estatales*. Buenos Aires: Editoras del Calderón.
- De Certeau, M. (2000). *La invención de lo cotidiano*. Universidad Iberoamericana.
- Di Stefano, R. (2010). *Ovejas negras. Historias de los anticlericales argentinos*. Buenos Aires: Sudamericana.

- Di Stefano, R. (2011). El Pacto Laico argentino. (1880-1920). *Revista Polhis*. 8. Dossier Catolicismo, sociedad y política. Nuevos desafíos historiográficos. Disponible en http://historiapolitica.com/datos/boletin/polhis8_DiSTEFANO.pdf 239
- Di Stefano, R. y Zanatta, L. (2009). *Historia de la Iglesia Argentina. Desde la conquista hasta fines del siglo XX*. Buenos Aires: Sudamericana.
- Dussel, I. (2019). El patio escolar, de claustro a aula al aire libre. *Historia de la educación. Anuario*, 20(1). Disponible en <http://ppct.caicyt.gov.ar/index.php/anuario/article/view/16515/pdf>
- Dussel, I. y Ortega Ibarra, C. (2019). Espacio y escuela en perspectiva histórica: aportes latinoamericanos. *Historia de la educación. Anuario*, 20(1). Disponible en <http://ppct.caicyt.gov.ar/index.php/anuario/article/view/16638/pdf>
- Eisner, E. (1985). *The educational imagination on the design and evaluation of school programs*. New Jersey: Merrill Prentice Hall.
- Endrek, E. (1981). *La instrucción primaria en Córdoba 1880-1890*. Córdoba: Dirección de Historia, Letras y Ciencias.
- Escolano, A. (1993). La arquitectura como programa. Espacio-escuela y currículum. Disponible en <https://revistas.usal.es/index.php/0212-0267/article/view/10116>
- Escolano, D. (junio 2008). La escuela como construcción cultural. El giro etnográfico en la historiografía de la escuela. Espacios en Blanco. *Revista de Educación*, 18. Buenos Aires: Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires.
- Ezpeleta, J. (1991). *Escuelas y maestros*. Buenos Aires: CEAL, Unesco.
- Feldman, D. (2010). *Enseñanza y escuela*. Buenos Aires: Paidós.
- Fernández, R. (1965). *Historia de la Educación Primaria de Córdoba*. Córdoba: Universidad Nacional de Córdoba.
- Finocchio, S. (2009). *La escuela en la historia argentina*. Buenos Aires: Edhasa.

- Fogolino, A. (2005). Democracia, laicismo y escuela nueva en Córdoba: el debate en torno a los proyectos de ley de instrucción primaria durante los años 30. En Roitenburd, S. *Tradiciones pedagógicas de Córdoba. Educación e imaginarios reformistas*. Córdoba: Brujas.
- Furlan, A. (1996). *Currículum e institución*. Morelia: IMCED.
- Garcés, L. (1992). San Juan: de Sarmiento a la búsqueda del sujeto popular. En Puiggrós, A. *La educación en las provincias y territorios nacionales (1885-1945)*. Buenos Aires: Galerna.
- Gayol, S. (2000). Sociabilidad en Buenos Aires: Hombres, honor y cafés, 1862-1910. Buenos Aires: Ediciones del Signo.
- Ginzburg, C. (2013). *Mitos, indicios y emblemas. Morfología e Historia*. Buenos Aires: Prometeo.
- González, M. (2011). *Prólogo al libro De los hijos adulterinos, incestuosos y sacrílegos de Ramón J. Cárcano*. Córdoba: UNC.
- Goodson, I. F. (1991). La construcción social del currículum. Posibilidades y ámbitos de investigación de la historia del currículum. *Revista de Educación*, (295).
- Goodson, I. F. (1995). *Historia del curriculum. La construcción social de las disciplinas escolares*. Barcelona: Pomares-Corredor.
- Goodson, I. F. (2000). *El cambio en el currículum*. España: Octaedro.
- Gramsci, A. (2009). *Filosofía, política y educación*. Buenos Aires: Retórica Ediciones.
- Gramsci, A. (2011). *Notas sobre Maquiavelo, sobre la política y sobre el Estado moderno*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Gramsci, A. (2012). *La política y el Estado moderno*. Buenos Aires: Biblioteca Pensamiento Crítico.
- Gutiérrez, G. (2015). *Transformaciones sindicales y pedagógicas en la década del cincuenta : del ocaso de la AMPC a la emergencia de UEPC*. Córdoba: Centro de Estudios Avanzados.

- Hernández, A. (2012). *Breve reseña de antecedentes constitucionales en la provincia de Córdoba*. Academia Nacional de Derecho y Ciencias Sociales de Córdoba. Córdoba: UNC.
- Hobsbawm, E. y Ranger, T. (1983). *La invención de la tradición*. Barcelona: Crítica.
- Iribarne, M. (2017). *El diario del arzobispado en la Córdoba peronista. De la victoria electoral al golpe de 1976*. Córdoba: Editorial UNC.
- Jackson, P. (2010). *La vida en las aulas*. Madrid: Morata.
- Jara, M. y Monterisi, M. (1981). *La Instrucción Pública Primaria en la Ciudad de Córdoba. Su evolución entre 1884-1890*. [Seminario Final de Licenciatura en Historia dirigida por Prof. Emiliano Endrek]. Córdoba: FFyH, UNC.
- Julia, D. (2001). A cultura escolar como objeto histórico. *Revista Brasileira de História da Educação*, 1.
- Junta de Historia Eclesiástica Argentina. (2008). *Archivum*. Buenos Aires: Episcopado argentino.
- Laclau, E. (1987). Populismo y transformación del imaginario político en América Latina. *Boletín de Estudios Latinoamericanos y del Caribe*, pp. 25-38.
- Lamelas, G. (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*. [Trabajo Final de Licenciatura]. Córdoba: Facultad de Filosofía y Humanidades.
- Lamelas, G. (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 Roitenburd, S. *Historia, política y reforma educativa*. Córdoba: UNC.
- Lamelas, G. (noviembre, 2014). Laicidades en la educación. El proceso de regulación normativa de la enseñanza de la religión en la educación pública de Córdoba (1896-1923) . *Cuadernos de Educación*, XII(12).

- Spiegelburg, R. P. *Historia de la Lectura en la Argentina. Del catecismo colonial a las netbooks estatales*. Buenos Aires: Editoras del Calderón.
- Mallimaci, F. (febrero, 2008). Globalización y modernidad católica: papado, nación católica y sectores populares. Aurelio A. (Comp.). *América Latina y el Caribe. Territorios religiosos y desafíos para el diálogo*. Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, Buenos Aires. Disponible en <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/grupos/alonso/Malli.pdf>
- Martínez Paz, F. (2006). *El sistema educativo nacional: formación, desarrollo, crisis*. Córdoba: UNC.
- Masschelein, I. y Simons, M. (2014). *Defensa de la escuela, una cuestión pública*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Mauro, D. (2008). Imágenes especulares. La educación entre la laicidad y el catolicismo. Santa Fe, 1900-1935. *Prohistoria*. 12, pp. 103-116.
- Mc Ewan, H. y Egan, K. (2005). *La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación*. Buenos Aires: Amorrurtu.
- McGee Deutsch, S. (2005). Contra "el gran desorden sexual": Los nacionalistas y la sexualidad, 1919-1940. *Sociohistórica*, (17-18), pp. 127-150. Disponible en http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.3599/pr.3599.pdf
- Miranda, L. (2007). Secularización: doctrina, teoría y mito. Un debate desde la historia sobre un viejo tópico de la sociología. *Cuadernos de Historia*. 9. Serie economía y sociedad, Universidad Nacional de Córdoba.
- Moyano, J. (2006). *Régimen oligárquico y transformación del sistema político. El caso de las élites conservadoras cordobesas de Argentina. 1890-1930*. [Tesis doctoral] México: Colegio de México.
- Padawer, A. (2010). De la infancia abstracta a la comunidad viva: la experiencia de Luis F. Iglesias en la escuela rural unitaria. En Roitenburg, S. y Abratte, J. *Historia de la Educación Argentina. Del discurso fundante a los imaginarios reformistas contemporáneos*. Córdoba: Editorial Brujas.

- Palamidessi, M., Suasnabar, C. y Galarza, D. (2007). Presente y futuro del campo de producción de conocimientos sobre educación en la Argentina. En *Educación, conocimiento y política. Argentina, 1983-2003*. Buenos Aires: Flacso-Manantial.
- Paviglianiti, N. (1991). *Neo-conservadurismo y educación. Un debate silenciado en la Argentina del 90*. Buenos Aires: Libros del Quirquincho.
- Pineau, P. (2001). ¿Por qué triunfó la escuela? O la modernidad dijo: "Esto es educación", y la escuela respondió: "Yo me ocupo". En Pineau, P., Dussel, I. y Caruso, M. *La escuela como máquina de educar. Tres escritos sobre un proyecto de la modernidad*. Buenos Aires: Paidós.
- Pineau, P., Serra, S. y Southwell, M. (2017). *La educación de las sensibilidades en la Argentina moderna. Estudios sobre estética escolar II*. Buenos Aires: Biblios.
- Prieto, S. (2017). Catolicismo y gobierno de la educación en las provincias argentinas. (1999-2016). [Tesis de Doctorado en Ciencias Sociales]. Buenos Aires: Facultad de Ciencias Sociales. Universidad de Buenos Aires.
- Puiggrós, A. (1990). *Sujetos, disciplina y curriculum en los orígenes del sistema educativo argentino (1885-1916)*. Buenos Aires: Galerna.
- Puiggrós, A. (1998). *Escuela, democracia y orden (1916-1943). Historia de la Educación Argentina III*. Buenos Aires: Galerna.
- Puiggrós, A. (2001). *La educación en las provincias y Territorios Nacionales (1885-1945). Historia de la Educación Argentina IV*. Buenos Aires: Galerna.
- Puiggrós, A. (2003). *Qué pasó en la educación: Breve historia desde la conquista hasta el presente*. Buenos Aires: Galerna.
- Puiggrós, A. (2009). *Qué pasó en la educación argentina. Breve historia desde la conquista hasta el presente*. Buenos Aires: Galerna.
- Río, M. E. y Achaval, L. (1904). *Geografía de la provincia de Córdoba*. Volumen 1. Buenos Aires: Compañía Sudamericana de Billetes de Banco.
- Rockwell, E. (1995). *Huellas, bardas y veredas: Una historia cotidiana en la escuela*. México.

- Rockwell, E. (2007). *Hacer escuela, hacer estado. La educación pos-revolucionaria vista desde Tlaxcala*. México: Colegio de Michoacán, CIESAS y CINVESTAV.
- Rockwell, E. (2018). *Vivir entre escuelas: relatos y presencias. Antología esencial*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: CLACSO.
- Rockwell, E. y. Roldán Vera, E. (2013). State governance and civil society in education: Revisiting the relationship. *Paedagogica Historica*, 49, pp. 1-16.
- Roitenburd, S. (1998). Saúl Taborda: la tradición entre la memoria y el cambio. *Revista Estudios*, (9). Disponible en <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/restudios/article/view/13702>
- Roitenburd, S. (2001). Educación y control social. El nacionalismo católico cordobés (1862-1944) En Puiggrós, A. (Dir.). *La educación en las Provincias y Territorios Nacionales (1885-1945)*. Buenos Aires: Galerna.
- Roitenburd, S. (2000). *Nacionalismo Católico Córdoba, 1862-1943. Educación en los dogmas para un proyecto global restrictivo*. Córdoba: Ferreyra.
- Roitenburd, S. (2005). Reforma escolar y recreación de la cultura. Saúl Taborda, un discurso alternativo en la crisis de entreguerras. En *Tradiciones pedagógicas de Córdoba. Educación e imaginarios reformistas*. Córdoba: Brujas.
- Roitenburd, S. (enero-marzo, 2007). La hora de América en un horizonte de reforma. Saúl Taborda, un intelectual alternativo. Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Buenos Aires. *Revista electrónica de estudios latinoamericanos. e-l@tina*. 5, (18).
- Roitenburd, S. (2010). Política, pedagogía y reforma escolar: entre El Centenario y el debate de entreguerras. En Roitenburd, S. y Abratte, J. *Historia de la Educación Argentina. Del discurso fundante a los imaginarios reformistas contemporáneos*. Córdoba: Editorial Brujas.
- Roldán Vera, E. (2013). Para “desnacionalizar” la historia de la educación: reflexiones en torno a la difusión mundial de la escuela lancasteriana en el primer tercio del siglo XIX. *Revista Mexicana de Historia de la Educación*, 1, pp. 171-198.

- Sambrizzi, A. (2011). *Los ataques de 1884*. Buenos Aires: Dunken.
- Spiegelburd, R. P. (2012). ¿Qué se puede leer en la escuela? El control estatal del texto escolar (1880-1916). En Cucuzza, R. y Spiegelburd, R. P. *Historia de la lectura en la Argentina. Del catecismo colonial a las netbooks estatales*. Buenos Aires: Editoras del Calderón.
- Tcach, C. (2012). *De la revolución libertadora al Cordobazo. Córdoba, el rostro anticipado del país*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Tedesco, J., Braslavsky, C. y Carciofi, R. (1986). *El proyecto educativo autoritario (1976-1982)*. Buenos Aires: Hachette.
- Teobaldo, M. (2010). Una mirada a la educación de los Territorios del norte de la Patagonia: Juan Benigar y sus reflexiones sobre educación. 1936. En Roitenburd, S. y Abratte, J. *Historia de la Educación Argentina. Del discurso fundante a los imaginarios reformistas contemporáneos*. Córdoba: Editorial Brujas.
- Terigi, F. (1999). *Currículum. Itinerarios para aprehender un territorio*. Buenos Aires: Santillana.
- Tognetti, L. (2012). Apropiación de la tierra por títulos precarios en la región pampeana cordobesa a fines del siglo XIX. Jornadas Académicas Tierra y Movimientos Sociales en la Argentina. "A cien años del Grito de Alcorta". Rosario.
- Trilla, J. (2004). Los alrededores de la escuela. Universidad de Barcelona. Disponible en https://www.researchgate.net/publication/39209050_Los_alrededores_de_la_escuela
- Vagliente, P. (2010). Un liberalismo negociador con el clericalismo: revisando el asociacionismo católico de Córdoba. 1891-1912. En Vidal, G. y Blaco, J. (Comp.). *Catolicismo y política en Córdoba, siglos XIX y XX*. Córdoba: Ferreyra.
- Van Dijk, T. (2004). Texto y contexto de los debates parlamentarios. *Revista Electrónica de Estudios Filológicos*. Universidad de

- Amsterdam/Universidad Pompeu Fabra. Disponible en <https://www.um.es/tonosdigital/znum2/estudios/TAvanDijkTonos2.htm>
- Varela, J. (1983). *Perspectivas actuales en sociología de la educación*. Madrid: Universidad Autónoma.
- Varela, J. y Álvarez Uría, F. (1991). *Arqueología en la escuela*. Madrid: Las ediciones de La Piqueta.
- Vidal, G. (2002). El Círculo de Obreros de Córdoba (1897-1907). Algunas características del espacio público de una ciudad del interior. En Vidal, G. y Vagliente, P. (Comp.). *Por la Señal de la Cruz. Estudios sobre Iglesia Católica y sociedad en Córdoba, s. XVII-XX*. Córdoba: Ferreyra.
- Vidal, G. (febrero, 2005). Catolicismo, Educación y Asociacionismo Docente en Córdoba, 1925 - 1930. *Revista Contextos*. V y VI.
- Vidal, G. (Comp.). (2007). *La política y la gente. Estudios sobre modernidad y espacio público. Córdoba, 1880-1960* (pp. 43-61). Córdoba: Ferreyra
- Vidal, G. (2010). Intentos de centralización desde el Papado: la Unión Popular Católica Argentina en Córdoba. En Vidal, G. y Blanco, J. *Catolicismo y política en Córdoba, siglos XIX y XX*. Córdoba: Ferreyra.
- Vidal, G. y Blanco, J. (Comp.). (2010). *Catolicismo y política en Córdoba, siglos XIX y XX*. Córdoba: Ferreyra.
- Vidal, G. y Vagliente, P. (Comp.). (2002). *Por la Señal de la Cruz. Estudios sobre Iglesia Católica y sociedad en Córdoba, s. XVII-XX*. Córdoba: Ferreyra.
- Viel Moeira, L. (2002). "Civilización" versus "barbarie": las luchas en torno de una cultura lúdica en la Córdoba de fines del siglo XIX. En Vidal, G. y Vagliente, P. *Por la señal de la Cruz. Estudios sobre la Iglesia Católica y sociedad en Córdoba, S. XVII-XX*. Córdoba: Ferryra.
- Viñao Frago, A. (1995). Historia de la educación e historia cultural: posibilidades, problemas, cuestiones. *Revista de educación*. 306, pp. 245-269.
- Wallerstein, I. (2006). *Abrir las Ciencias Sociales. Informe de la Comisión Gulbenkian para la reestructuración de las Ciencias Sociales*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.

- Walter, J. (2002). Catolicismo, cultura y lealtad política: Córdoba, 1943-1955. En Vidal, G. y Vagliente, P. *Por la señal de la Cruz. Estudios sobre Iglesia Católica y sociedad en Córdoba, S. XVII-XX*. Córdoba: Ferreyra.
- Weinberg, G. (1956). *Debate Parlamentario sobre la Ley 1420. Problemas de la Cultura en América*. Buenos Aires: Raigas.
- Weinberg, G. (1995). *Modelos educativos en la historia de América Latina*. Buenos Aires: AZ.
- Williams, R. (2000). *Marxismo y literatura*. Barcelona: Península.
- Williams, R. (2015). *Sociología de la cultura*. Buenos Aires: Paidós.
- Yuszczuk, E. (2010). Los junios de los 60. Homenajes a la reforma. Córdoba, 1955-1968. En Buchbinder, P., Califa, J. y Millán, M. *Apuntes sobre la formación del movimiento estudiantil argentino (1943-1973)*. Buenos Aires: Final Abierto.



••
Secretaría de
**Investigación,
Ciencia y Técnica**

••
Secretaría de
Posgrado

••
ffyh
Facultad de Filosofía
y Humanidades | UNC

