



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

Bernardo Carrizo*

Presentación

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

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

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

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

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

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

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

La construcción del orden político en un territorio provincial difuso

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Primeros indicios de burocracia e instituciones educativas

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

La primera ley de educación

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Consideraciones finales

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Referencias

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

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

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

Salvatore, Ricardo (2016). Burocracias expertas y exitosas en Argentina: Los casos de educación primaria y salud pública (1870–1930). *Estudios Sociales del Estado*, 2(3), 22-64. <http://estudiossocialesdelestado.org/index.php/ese/article/viewFile/75/55>

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

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



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

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

Silvia Serveto [et al.]

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

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

Esta obra está bajo una Licencia Creative Commons

Reconocimiento - Compartir Igual (by-sa)