



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

Gabriela Lamelas*

Introducción

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

La atmósfera escolar: una metáfora de época

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

Paul Ricoeur (1976, p. 61)

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

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

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

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



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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

La religión en las prácticas de enseñanza

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Recomienda, en cambio:

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

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

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

La religión católica y la continuidad de los métodos tradicionales

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Rituales, celebraciones y actos cívico-religiosos

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

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

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

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

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

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

En síntesis

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

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

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

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

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

Referencias

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

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

Fuentes

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

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

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



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

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

Silvia Serveto [et al.]

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

Agosto/septiembre 2026 [Libro digital]

Esta obra está bajo una Licencia Creative Commons

Reconocimiento - Compartir Igual (by-sa)