

JUAN CRUZ GIMÉNEZ

VIRADO A SEPIA

Política y educación en Santa Fe
de los años treinta



prohistoria
ediciones
...eBook...

JUAN CRUZ GIMÉNEZ

VIRADO A SEPIA

**Política y educación en Santa Fe
de los años treinta**

JUAN CRUZ GIMÉNEZ

VIRADO A SEPIA

Política y educación en Santa Fe
de los años treinta



prohistoria
ediciones

Rosario, 2021

...eBook...

Giménez, Juan Cruz

Virado a Sepia. Política y educación en Santa Fe de los años treinta / Juan Cruz Giménez.

- 1a ed. - Rosario : Prohistoria Ediciones, 2022.

Libro digital, PDF - (Historia & Educación ; 5)

Archivo Digital: descarga y online

ISBN 978-987-809-023-8

1. Educación. 2. Historia de la Educación. I. Título.

CDD 370.982

Maquetación de interiores: Lorena Blanco

Maquetación de tapa: Estudio XXII

Este libro recibió evaluación académica y su publicación ha sido recomendada por reconocidos especialistas que asesoran a esta editorial en la selección de los materiales.

TODOS LOS DERECHOS REGISTRADOS

HECHO EL DEPÓSITO QUE MARCA LA LEY 11723

© Juan Cruz Giménez

© de esta edición:



Entre Ríos 1031, 1º

(2000) Rosario, Argentina

Email: admin@prohistoria.com.ar

www.prohistoria.com.ar

Prohibida la reproducción total o parcial de esta obra, incluido su diseño tipográfico y de portada, en cualquier formato y por cualquier medio, mecánico o electrónico, sin expresa autorización del editor.

Este libro se terminó de imprimir en MultiGroup, Buenos Aires, Argentina en el mes de septiembre de 2021.

Impreso en la Argentina

Índice

Siglas y abreviaturas más utilizadas	9
Prefacio.....	11
Introducción	17
PRIMERA PARTE	
POLÍTICA Y EDUCACIÓN EN LOS AÑOS TREINTA	35
CAPÍTULO I	
Aproximaciones a las culturas políticas en Santa Fe	37
CAPÍTULO II	
Políticas educativas y construcción de legitimidad.....	63
CAPÍTULO III	
Nacionalismo integrista, magisterio católico y escuela	89
SEGUNDA PARTE	
POLÍTICAS EDUCATIVAS Y TENSIONES PEDAGÓGICAS.....	113
CAPÍTULO IV	
Analfabetismo y prensa escrita	115
CAPÍTULO V	
Experiencias escolanovistas en escenarios conservadores.....	143
CAPÍTULO VI	
La “escuela asistencial” en tiempos del antipersonalismo.....	159

TERCERA PARTE	
ENSAYOS REFORMISTAS EN LA EDUCACIÓN	199
CAPÍTULO VII	
Reformismo demoprogresista: aspiraciones y límites	201
CAPÍTULO VIII	
Revisionismo y campo educativo durante el antipersonalismo	235
Epílogo	261

Siglas y abreviaturas más utilizadas

ACA	Asociación Católica Argentina
AMC	Asociación del Magisterio Católico
AMSF	Asociación del Magisterio de Santa Fe
CCC	Círculo Cultura Católica
CDPSF	Cámara de Diputados de la Provincia de Santa Fe, Diario de sesiones
CGE	Consejo General de Educación
CNA	Conferencia Nacional de Analfabetismo
CNAE	Comisión Nacional de Ayuda Escolar
CNE	Consejo Nacional de Educación
CPC	Comisión Provincial de Cultura
CSPSF	Cámara de Senadores de la Provincia de Santa Fe, diario de sesiones
DGSE	Dirección General de Sanidad Escolar
DOPP	Dirección de Obras Públicas de la Provincia
FPM	Federación Provincial del Magisterio
JEH	Junta de Estudios Históricos
MJIP	Ministerio de Justicia e Instrucción Pública
MIPF	Ministerio de Instrucción Pública y Fomento
PDP	Partido Demócrata Progresista
SAI	Sociedad Amigos de la Infancia
UCRA	Unión Cívica Radical Antipersonalista



Banco de Imágenes
"Florian Paucke"

Sede del Consejo General de Educación y Escuela Domingo Sarmiento, calles 1° Junta y 1° de Mayo, Santa Fe. Banco de imágenes Florian Paucke, Archivo general de la Provincia.

Prefacio

La publicación de un texto es un motivo de celebración, incluso en tiempos de aislamientos y pandemia que estamos transitando en la coyuntura. Este escrito puede ser presentado en dos perspectivas: como punto de llegada o como punto de partida. La concreción de la publicación es una materialización luego de una década de espacios compartidos. Lecturas, conferencias, seminarios, grupos de investigación, mesas de exámenes, debates (inherentes a la enseñanza de historia argentina en aulas universitarias y terciarias) constituyen algunas de esas estaciones en las que fue madurando la investigación primero y la publicación después. Debo confirmar en estas líneas que las actividades de gestión que he llevado a cabo en Santa Fe entre 2007 y 2019 operaron en el mismo sentido.

Convivir con diversos niveles educativos, modalidades pedagógicas, normativas institucionales, archivos escolares, proyectos de reformas postergadas (en pos de) una nueva ley de educación me convirtieron en un observador privilegiado. Establecimientos educativos urbanos y rurales de un territorio con historicidades divergentes, configuraciones escolares en tiempos dinámicos (escuelas nacionales, fiscales provinciales, normales, Laínez, mixtas de maestros rurales, experimentales, de aplicación, de oficios y talleres manuales) son parte de la bitácora de registros de esta década de escritura. Las entrevistas orales y ensayos biográficos plasmaron un intenso tiempo de encuentros con generaciones de educadoras, directoras, supervisoras y funcionarios de la educación. En definitiva, un permanente estímulo para sostener la empresa editorial aquí presentada al lector.

Como punto de partida, el libro es parte de una apuesta mayor: el desafío que genera la vacancia de una historia social y política de la educación en la provincia de Santa Fe. Vacancia que observamos y compartimos juntos a otros investigadores de equipo en la Universidad Nacional del Litoral. Los textos son siempre un punto de partida, una revisión necesaria sin tiempos precisos. Esos *tonos sepías* que dominan las prácticas historiográficas, la investigación social y los archivos opacos. Algo de ese ejercicio fotográfico en la técnica del virado compartimos en este recorrido. Dos textos iniciales (compilados con Bernardo Carrizo y demás colegas de investigación) valen ser referidos aquí. El primero de ellos publicado

como *Auroras en Provincia* (2011) fue un primer paso motivado en el Centenario de la escuela normal mixta de maestros rurales de Coronda (1909-2009). El segundo texto, *La política en las tramas educativas* (2017) alcanzó la edición definitiva de una obra colectiva. Los prólogos a uno y otro texto a cargo de Amalia Homar y Graciela Frigerio consagran también observaciones en tono sepia sobre el campo educativo, actores, burocracias y ensayos pedagógicos.

La agenda a futuro que recupera estimaciones del actual estado de la cuestión (punto de partida siempre en debate) está en desarrollo con algunas variables sustantivas. Una obra pendiente que refleje la renovación bibliográfica, teórica, metodológica en las ciencias sociales está en construcción. Que dialogue sostenidamente entre escalas de observación y promueve el intercambio de perspectivas propias del campo de la historia de la educación, historia y ciencia política, historia cultural e intelectual, una historia social y política de la educación.

El título de la obra merece una explicación inicial cuya argumentación sea asumida por el lector como un juego de escalas entre un procedimiento químico o técnica fotográfica, un conjunto de intenciones de conservación o preservación, en contraste o diálogo con las políticas educativas y reformas pedagógicas en la provincia de Santa Fe entre 1930 y 1943. En este encuadre, nos detenemos en la primera dimensión: el procedimiento o la *técnica de virado*.

Una breve referencia a las técnicas y procedimientos del campo de la fotografía permite detenernos en el denominado proceso de *virado*. Este pasaje o *virado a sepia* es un procedimiento fotográfico que consiste en sustituir los grises de una fotografía en blanco y negro por una tonalidad sepia. Una fotografía revelada sobre papel en blanco y negro puede virarse a sepia. El procedimiento consiste en la transformación de los gránulos de plata ennegrecidos que forman la imagen. Mediante un baño se transforma esta plata negra en sulfuro de plata otorgándole dicha coloración. Este proceso también ayuda a estabilizar las imágenes, retardando su degradación, es decir, el peso y el paso del tiempo.

El *sepia* o tono sepia es un color entre rojo y anaranjado oscuro y de saturación débil, que corresponde también a la coloración del pigmento que se obtiene de la tinta de la Sepia o Jibia (un cefalópodo marino similar al calamar). Este pigmento producto de la secreción de la *Sepia Officinalis*, se usa en distintas aplicaciones desde la antigüedad. El cefalópodo la expulsa en caso de amenaza con el fin de oscurecer el agua y confundir a sus depredadores. El *virado a sepia* fue muy utilizado desde los comienzos de la fotografía especialmente por el movimiento *pictorialista*. Sus integrantes buscaban otorgar a las fotos un aspecto similar al de una obra de arte plástica realizada mediante técnicas tradicionales de pintura.

Aproximaciones a la historia de la fotografía y las técnicas utilizadas, describen al color sepia de tonalidad café de las fotografías con las fotos antiguas. Se hace referencia a un proceso químico que no tiene que ver con el *envejecimiento natural* del material fotográfico, y sí con *la intención de preservarlo* del daño que

la luz ocasiona a lo largo del tiempo. Esta técnica consiste en la alteración de las tonalidades de imágenes en blanco y negro, conformada por un color (antes negro) y su gama de valores hasta el blanco. Se suele realizar después de la obtención de la imagen y su primera finalidad está originada por la *necesidad de conservación* de la imagen (ya que se pudo comprobar que una fotografía tratada con productos de virado soportaba mejor el paso del tiempo). El proceso del viraje fotográfico sustituye la plata existente en la emulsión fotográfica por otro metal o sustancia química originando en unos casos una intensificación de la imagen y en otros un cambio de tonalidad. Aunque el color más conocido es el sepia se utilizaron otros muchos como el azul o el oro.

La segunda dimensión de la enunciación *virado a sepia* se vincula con un problema de crisis de legitimidad que domina las prácticas y culturas políticas en nación y provincia durante los años treinta. A lo largo de todo el texto vamos a hacer referencia a la situación de crisis y apelaciones a mecanismos de legitimidades sustitutivas a través de coyunturas claramente definidas en la provincia de Santa Fe. Dos culturas políticas hegemónicas activan estrategias de legitimación y orientan nuestra lectura; ambas identidades políticas (democracia progresista y radicalismo antipersonalista) encuentran en el campo educativo las condiciones necesarias para la definición de políticas educativas y reformas pedagógicas.

La historiografía argentina ha presentado a los polémicos años treinta del siglo XX en numerosos trabajos de investigación; para la escala provincial las pesquisas de Susana Piazzesi y Darío Macor resultan relevantes y sustantivas para este trabajo. Un tiempo con registros diversos entre los cuales las conmemoraciones propias al campo educativo resultan medulares; la estructura del libro se organiza en el clima de época a través de un calendario simbólico que activa identidades políticas y culturales. Podemos citar aquí como coyunturas densas de apelaciones al pasado, entre ellas el año 1930 constituyó la revisión retrospectiva alrededor del 25 aniversario de la Ley Láinez (núm. 4874). Durante el año 1934 el campo educativo está atravesado por el cincuentenario de la ley 1420 de educación común (conocida como ley Avellaneda de 1884) y la realización de la Conferencia Nacional de Alfabetismo. Un tercer momento está definido por la celebración un nuevo cincuentenario en 1940, el que remite a los orígenes de la Universidad Provincial de 1890.

En primer lugar, nos detendremos en el programa reformista demoprogresista que la administración de Luciano Molinas impulsa con dispares resultados entre 1932 y 1935. Aquí proponemos la primera instancia de virado a sepia que se traduce en el debate y sanción de una nueva ley de educación provincial en 1934; un punto de llegada que se fundamente en conjunto de aspiraciones reformistas y de descentralización que el PDP recupera de los principios propios de la Liga del Sur y el liderazgo de Lisandro de la Torre. La tradición reformista reinventa una fuente de legitimidad a partir de la vigencia de la reforma de la Constitución provincial (1921) luego del triunfo electoral de 1932.

En un segundo momento, la intervención federal de 1935 obtura la experiencia de gobierno de Molinas y se inicia una transición en clave de restauración, cuyo programa de acción configura una nueva experiencia de virado a sepia. En forma inmediata se deja sin efecto la reforma constitucional, se deroga la ley de educación de 1934 y se retoman los principios de la tradición educativa finisecular de 1886. El nuevo (y viejo) programa restaurador configurado por actores, agencias estatales, elites, redes intelectuales y culturas políticas notabliares y conservadoras nos permite contextualizar y comprender el triunfo electoral del antipersonalismo santafesino en la figura de su principal referencia: Manuel María de Iriondo.

Las apelaciones al pasado como fuente de legitimidad son constantes desde 1935 que hegemonizan la construcción de identidades a través del campo educativo sustentado en una conjunción de tradiciones. Una de ellas, es posible analizar en el programa nacionalista católico integrista que promueve el movilizacionismo a través del III congreso eucarístico nacional y el II congreso nacional del Magisterio Católico en la ciudad de Santa Fe (1940). Otra de las tradiciones activadas, se confirma en la recuperación liberal y notabiliar de imágenes del pasado mediante la creación de la Junta de Estudios Históricos en 1935, la celebración del centenario del nacimiento de Simón de Iriondo (1936) y la conmemoración del centenario del fallecimiento del brigadier Estanislao López en 1938. En cada coyuntura, las tradiciones complementarias definen los criterios de *virado a sepia* que es motivo de análisis del presente libro.

Desde 1937, las dos administraciones provinciales (De Iriondo y Argonz) activan estrategias de construcción de legitimidad sustitutiva en un denso clivaje que combina conmemoraciones y calendarios escolares, el desarrollo de una agenda gremial del magisterio en sus distintas expresiones (como el magisterio católico) y la promoción de ensayos pedagógicos escolanovistas (escuela asistencial) en respuesta a las principales demandas del momento (lucha contra el analfabetismo, las derivaciones del higienismo, el abordaje de la niñez abandonada).

Una y otra vez, ambas culturas políticas nos invitan a indagar en los modos, estrategias y reconfiguraciones activadas en el campo educativo, en las políticas educativas y las reformas pedagógicas del período. En este escenario, actores, instituciones y prácticas del magisterio santafesino constituyeron una recurrente interpelación como fuente de legitimidad alternativa. Una coyuntura atravesada por un denominador en común: la apelación al pasado. Apelación propia al mundo de las ideas y a las elites dirigentes (en el que despliegan su danza ideas propias del liberalismo, escolanovismo, reformismo, conservadurismo, antipersonalismo, catolicismo, analfabetismo, higienismo) en donde la institución escolar y sus agencias de dirección estatal (Consejo General de Educación, Ministerio de Instrucción Pública) adquieren notable relevancia.

Las políticas educativas y las culturas políticas cuyas reformas pedagógicas fueron cristalizadas durante los años treinta no pueden explicarse sin el análisis de

dichas estrategias como experiencias de virado a sepia. Toda propuesta promovida tanto por la democracia progresista como por el radicalismo antipersonalista santafesino articuló una ambiciosa argumentación en clave retrospectiva promovida por la institución escolar.

Unas palabras finales para los agradecimientos son necesarias. El ejercicio de escritura ha sido asumido como una “bisagra”. En lo personal, por un lado, es el cierre de una larga etapa de formación y maduración –cuya hoja de ruta no se ajustó a tiempos e itinerarios propuestos inicialmente– que merece algunas referencias y reconocimientos. En primer lugar, a Darío Macor y Susana Piazzesi, de algún modo sumamente responsables de provocar incomodidades intelectuales en una tradición académica siempre en construcción. Sus ausencias físicas son muy perceptibles, pero también lo son sus consejos, sugerencias y preguntas sobre el pasado.

A Claudio Lizárraga –luego de su despedida– como hombre de gestión universitaria, quien supo observar más allá de las propias configuraciones personales. Quiero expresar también el profundo respeto y reconocimiento a la Universidad Nacional del Litoral que constituyó el escenario de una ambición sustantiva: la formación universitaria de grado y posgrado. En particular, a las Facultades de Humanidades y Ciencias, en donde tuve la oportunidad de formarme como docente e investigador en Historia, pero también a la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales. Ambas unidades académicas me dieron la posibilidad de madurar y trabajar en el ejercicio de la docencia.

En definitiva, escribir nunca es un ejercicio individual, es siempre una empresa colectiva. Por tal motivo, en la lista de agradecimientos plenos, es preciso reconocer la rigurosa tarea y horas de lecturas, innumerables comentarios y devoluciones que estimularon en todo momento el presente ejercicio de investigación y escritura. A Mara Petitti como directora de tesis, nuevamente gracias. Una metódica organización de escritura, lecturas, diálogos y nuevas preguntas fueron posibles por un acompañamiento generoso, riguroso y paciente. Asimismo, este escrito expone algunas de las ideas debatidas, como integrante del Grupo Responsable, en el proyecto de investigación “Culturas políticas y discursividad. Santa Fe, 1912-2001” que se lleva adelante en la FHUC en el marco de la Programación CAI+D 2016 de la Secretaría de Ciencia y Técnica.

En un plano más afectivo, gracias a dos colegas de los que aprendo, observo y construyo imágenes de un mundo dinámico que busca en el pasado respuestas a preguntas infinitas: Bernardo Carrizo (codirector de tesis de posgrado) y Marcelino Maina. Ambos me han enseñado a caminar, asumiendo que la condición humana y la profesión docente constituyen dos dimensiones de un mismo cuerpo. Volver a escribir, visitar archivos y lugares donde la historia define escondites ocultos y oscuros es parte de esa “bisagra”. Por eso, así como es el cierre de un ciclo, al mismo tiempo se trata de una apertura de horizonte. Animarnos a dialogar con tradiciones de investigación –sin renunciar al imaginario diálogo entre ideas,

conceptos y procesos— reafirma la necesidad de redoblar esfuerzos por indagar certezas del pasado que permitan disipar incertidumbres de este presente. Entre los agradecimientos impostergables debo reconocer los aportes y diálogos compartidos con Leonardo Panozzo, Elida Rasino, Claudia Balagué, Hiram Dip, Ramón Altamirano, Susana Kaczmar, Noemí Gaido, Jacinto Rincón y Llinos, María Eugenia Stringhini, Ovide Menin entre otras voces.

El libro que hoy está en manos del lector ha sido enriquecido por comentarios de expertos e intelectuales en momentos claves, a quienes también deseo expresar mi agradecimiento. A Graciela Frigerio, Diego Mauro y Silvana Ferreyra que integraron el tribunal evaluador de la tesis de maestría en Ciencias Sociales defendida en septiembre de 2020, que mereció la máxima calificación y recomendación de publicación. Sus comentarios fueron sustantivos en la provocación para que el texto de la tesis se convierta en la excusa principal y hacer posible una nueva escritura más ordenada y amena. A los comentarios y aportes de Viviana Bolcatto, Mariela Rubinzal y Ernesto Meccia, su generosidad y estímulo también son parte responsable de esta publicación. No hay libro sin una política editorial y un equipo, por lo que van las gracias para los colegas Darío Barrera, Laura Graciela Rodríguez y quienes integran Prohistoria... sin cuyo apoyo no podría haber logrado el cometido.

Finalmente, a los afectos más íntimos con quienes comparto fragmentos de tiempo entre presencias y ausencias, ese entorno tan especial que denomino familia... muchas gracias.

Introducción

El cosmopolitismo en los hombres y las ideas, la disolución de viejos núcleos morales, el olvido creciente de las tradiciones, la corrupción popular del idioma, el desconocimiento de nuestro propio territorio, la venalidad del sufragio, la superstición por los nombres exóticos, el individualismo demoledor, el desprecio por los ideales ajenos, la constante simulación y la ironía canalla —cuanto define la época actual— comprueban la necesidad de una reacción poderosa en favor de la conciencia nacional y de las disciplinas civiles.

Ricardo Rojas, *La restauración nacionalista*, 1909

El clima del Centenario constituye un punto de partida para nuestra indagación, como una densa coyuntura ideológica que evidencia balances y apelaciones en un pasado liberal. Halperin Donghi (2000), en su detenido estudio preliminar sobre la “república verdadera”, afirma que estamos en esa coyuntura ante un momento decisivo. Como ha señalado Martín Castro (2010), las conmemoraciones constituyen una densa coyuntura de interpelación de tradiciones diversas. Oscar Terán (2015) se ha detenido en los itinerarios ideológicos e intelectuales que desde las elites dominantes configuraron un amplio arco de debates activados por la denominada “querella por la nacionalidad”.¹

El campo educativo —sus prácticas, reformas y actores— estuvieron atravesados por las tensiones dominantes de contexto. Los debates parlamentarios en torno a los propósitos de la educación estatal son demostrativos de los deslizamientos operados en la concepción de la educación pública, de un proyecto de sistema

1 Terán (2015: 155) analiza los años del Centenario y la historia de las ideas en relación al modernismo cultural (Manuel Gálvez y Leopoldo Lugones) y los escritos de Joaquín V. González; querella por la nacionalidad y ecuación criollista en el imaginario de la identidad nacional. Esa importante producción historiográfica permite, en particular, dimensionar los sentidos de conmemoraciones en pugna (Marengo, 1992; De Privitellio, 2002; Altamirano, 2004; Cattaruzza y Eujanian, 2003; Bertoni y De Privitellio, 2009; Castro y Tato, 2010; Reyes, 2016).

educativo cuyo objetivo principal era la formación de ciudadanos a partir de la enseñanza de la cultura universal, a otro que pretendía forjar una nacionalidad desde la inculcación del patriotismo y el dictado de cursos en español con contenidos “argentinos”. Castro (2010: 3) afirma:

...cierto clima nacionalista que permeaba a sectores de la elite política encontraba su concreción en las políticas de Rómulo Naón, José María Ramos Mejía y Joaquín V. González desde los Consejos de Educación de las provincias de Buenos Aires y Córdoba y las universidades de Buenos Aires y La Plata. En este contexto, se define con perfiles propios la gestión de Ramos Mejía al frente del Consejo Nacional de Educación caracterizada por un particular cuidado puesto en el culto a los héroes de la nacionalidad y la liturgia patriótica promovidos en las escuelas, si bien no sería aquel el creador de la pedagogía cívica que contaba ya entonces con un lugar en la liturgia pedagógica.²

Si el Centenario constituyó una coyuntura ideal para dirimir una “querella por la nacionalidad”, la Iglesia Católica procuraría recurrir a un conjunto de instrumentos que contribuyeran a situar en un lugar prominente el aporte de la idea religiosa a la estabilidad del orden social y a la identidad nacional. Los preocupantes diagnósticos sobre el modelo escolar provenientes de las fracciones más restrictivas del espectro político —de matriz clerical o de liberales cada vez más conservadores— se inscribieron en el escenario de la cuestión social y del temor, por parte de las elites, a las demandas de participación política (Guic, 2017 y 2018). En particular, los posicionamientos laicistas no necesariamente implicaron propósitos de inclusión política o educativa.

Durante los “años treinta”³, el sistema educativo fue objeto de aspiraciones a partir de las elites liberales que promovieron la laicización y contribuyeron a la consolidación de un modelo educativo en discusión a las puertas del Centenario de Mayo.⁴ Sus propias vacilaciones en cuanto a la integración de las grandes mayorías fueron compatibles con políticas educativas tendientes a la construcción

2 Un estudio regional que da cuenta de las tensiones en el campo educativo y sus prácticas ha sido desarrollado a partir de los “Premios Patria” como dispositivo pedagógico (Giménez, Gómez y Pensiero, 2017).

3 La denominación, que sólo aquí indicamos entre comillas, se inscribe en la renovación historiográfica de las últimas décadas en la cual nos inscribimos. El periodo, que contiene en sus extremos dos marcos referenciales (1930 y 1943), experimentó un conjunto denso de transformaciones.

4 En los últimos años se ha llamado la atención sobre el riesgo de aceptar una idea extendida acerca de que a partir de la ley 1420 la laicidad en la educación elemental se implementó en todo el país (Ayuso, 2015; Rodríguez, 2017b; Carrizo, 2017) y se ha visibilizado la heterogeneidad de casos provinciales y las regulaciones sobre el campo educativo.

de sentido y disciplinamiento definido por las elites dominantes, entre la crisis del normalismo y la consolidación de ensayos educativos espiritualistas (Ascolani 2001, 2012, 2015).⁵

La agenda educativa del Centenario fue construida como resultado de una contradictoria apelación al pasado liberal. Desde el Consejo Nacional de Educación (CNE) se efectuó una necesaria lectura sobre el pasado reciente en un tiempo de balances, donde las elites intelectuales interrogan el estado de situación del horizonte educativo que aún no materializa en relación a las aspiraciones iniciales de la elite liberal, por ejemplo, la educación como instrucción y matriz homogeneizadora de colectivos inmigrantes.

Por otro lado, en esta época es posible reconocer un proceso denominado como reformismo liberal relacionado con las aspiraciones de futuro inmediato de instalar una agenda de transición reformista (por ejemplo, 1912 en clave política, 1918 en clave educativa/cultural) que involucra diferentes espacios y actores.⁶ Llegado a este punto, la presentación de estos primeros párrafos son claves para orientar la lectura.

En este libro abordaremos una década (des)calificada como “conservadora” o “infame”, cuyos sentidos y fundamentos han sido discutidos en el campo historiográfico en las últimas décadas. Sobre la pretendida unidad de análisis de los treinta, coincidimos con Darío Macor (1995) que ha señalado que “...la década es una invención cuyos pilares no se encuentran en el registro de la historiografía, sino en el plano de lo político/ideológico”.⁷ La década ha sido objeto de disputa entre las interpretaciones dominantes en las ciencias sociales en su devenir, y precisamente nos detendremos en el clima de ideas, culturas políticas y representaciones:

Sin duda pueden encontrarse diversas referencias a “los años treinta”, la “crisis del treinta”, etc., en los distintos ensayos con los que

5 Adrián Ascolani sostiene que los libros escolares de las décadas de 1920 y 1930 tienen tres ejes positivos centrales: “a) consolidar la cohesión nacional por medio del reconocimiento de una cultura nacional y del respeto a sus instituciones fundamentales; b) enfatizar el valor de la producción y el trabajo humano como base de la riqueza y el progreso individual y social; c) fortalecer las normas de convivencia y de seguridad colectiva, principalmente en función del cuidado de la salud frente a las enfermedades infecto contagiosas, que en ese momento eran el principal motivo de muerte. Estos objetivos marcan entonces el abanico de los problemas principales que constituyeron el ámbito de acción del proyecto civilizador desarrollado por la escuela primaria” (2015: 31).

6 La tradición reformista en Argentina ha sido objeto de numerosos trabajos de investigación; temas como reformismo liberal, reformismo universitario, reformismo y educación, cuestión social y reformas, reforma política en nación y provincia constituyen un cuerpo importante de lecturas y aportes. En este sentido, citamos algunos trabajos de referencia: Terán (1994), Zimmermann (1994), Botana (2000), Suriano (2000), Buchbinder (2008, 2018), Moyano (2010), Bergel y Martínez Mazzola (2010).

7 El debate por el sentido de unidad en torno a la década del treinta plantea interrogantes que no son ajenos a los aportes recuperados en la presente obra. En particular hacemos referencia a un trabajo seminal de Darío Macor (1995) cuya polémica fue recuperada por De Privitello y López (2014).

escritores contemporáneos a la época comenzaron a horadar el consenso liberal diagnosticando una crisis cuya profundidad ponía en cuestión “la identidad nacional”. Pero fue José Luis Torres, un periodista nacionalista, quien en los años cuarenta logró, desde una maciza descalificación moral, fijar una imagen unitaria que se revelaría perdurable: década infame. En los orígenes de la construcción de los años ‘30 como “un lugar” está entonces el discurso efectista del ensayo periodístico/político, que logra capturar y homogeneizar elementos hasta entonces dispersos, tematizados a lo largo de la década por escritores mejor documentados y con pretensiones menos inmediatas, en la zaga que inauguraron los hermanos Irazusta para recusar el pacto Roca-Runciman (Macor, 1995: 24).⁸

El debate por la construcción de un consenso historiográfico entorno a los años treinta permite indagar en disputas de las ciencias sociales aún en tensión. Es que la propia definición de la categoría “década” como unidad de tiempo, nos enfrenta estrategias diversas. Alejandro Cattaruzza (2016) ha aportado un análisis sobre las culturas políticas en los años treinta.

En su artículo, relacionado con “algunos problemas abiertos”, plantea interrogantes que hemos recuperado para poner en tensión el campo educativo, sus actores, políticas públicas y reformas pedagógicas. Ignorar el juego de interpelaciones que los partidos políticos asumen en definiciones dinámicas a lo largo de la década, niega la historicidad de las etapas que en esta investigación se señalan como determinantes. Cattaruzza sostiene:

También debe volver a examinarse la cuestión de la relación entre las culturas políticas –no sólo las analizadas aquí– con el sistema de partidos. Entre los contendientes políticos con arraigo electoral significativo en varias provincias, lo que ameritaría, con cautela, atribuirles presencia nacional –a saber el Partido Demócrata Nacional, la Unión Cívica Radical Antipersonalista –ambos oficialistas– y la Unión Cívica Radical– no pueden hallarse más que destellos tenues de lo que según el canon debía ser un partido moderno, ya que se aproximaban más al modelo de federación de partidos provincia-

8 Macor en su análisis recupera ensayos historiográficos que configuran las primeras versiones de dar sentido a la década de los treinta: “Lo que podríamos llamar mundo académico no participa de esta construcción prematura. Los profesionales de la Historia, de la mano de los herederos de la Nueva Escuela y bajo la férrea dirección de Levene, no se atrevían todavía con la segunda mitad del siglo XIX; la sociología era terreno del ensayo, mientras Gino Germani, que sería luego el padre de la construcción de la disciplina sobre un fuerte andamiaje científico en la floreciente etapa de la Universidad pos peronista, hacía sus primeros pasos en la Argentina precisamente en el Instituto de investigaciones históricas que dirigía Levene en Buenos Aires” (1995: 2).

les –cuyas direcciones decidían sobre asuntos tan importantes como presentarse o no a elecciones provinciales–, a pesar de que la UCR en la oposición logró dotarse de un programa y hacer funcionar organismos colegiados nacionales (2016: 14).⁹

Desde esta perspectiva, la denominación años treinta se inscribe en la renovación historiográfica. De tal modo que no se centra en una década en sentido de calendario ni a un año en especial, sino que referencia un período con la suficiente entidad para exponerlo con importancia propia. En esos años es posible distinguir, a su vez, dos irrupciones militares (1930 y 1943) cuyas diferencias pasan desapercibidas al asignarles el mismo vocablo, es decir, golpe de Estado.

Pero además es necesario distinguir en el análisis de este segmento temporal dos experiencias políticas que lo constituyen: el uriburismo (1930-1932) y los gobiernos de la Concordancia (1932-1943). Sorteando la descalificación moral y fundacional instalada por el periodista nacionalista José Luis Torres,¹⁰ la historiografía nos explica que en estos años de intenso debate político/ideológico, «comenzaron a definirse los elementos constitutivos de una Argentina que se extendería prácticamente por más de medio siglo: una sociedad que se estructura a la par del crecimiento industrial; un Estado que acrecienta sin pausas sus rasgos intervencionistas; y un sistema político atravesado por la emergencia del poder militar» (Macor, 2005: 5).

Introduciéndonos en los años treinta, nos proponemos transitar un campo fértil en donde las culturas políticas, los proyectos educativos y sus reformas son parte de un diálogo aún inexplorado en su profundidad. Macor (1995) identifica un dilema que atraviesa todo el período y remite a necesidades que se presentan como irreconciliables: de reproducción en el poder y de producción de legitimidad. La imposibilidad de armonizar estas necesidades es el factor constituyente del dilema.

La puesta entre paréntesis de la democracia electoral con el ejercicio sistemático del fraude, garantiza la reproducción en el poder, pero a condición de afectar,

9 El autor afirma: “Si dos bloques políticos se enfrentan –parece plantear el razonamiento–, dos perspectivas ideológicas, dos visiones del mundo, dos tradiciones, dos culturas políticas que coinciden con ellos han de ser también las que los animen y los sostengan, y finalmente las que se hallen en combate tras las pujas efímeras libradas en la superficie de la política. Y, en esa lectura, los treinta están obligados a constituirse en el momento en el que ellas toman forma definitiva: “nacionales” contra “coloniales”; “democráticos” contra “autoritarios”, “revisionistas” contra “liberales”; cerradas visiones del mundo y del pasado cuyos portadores libran las escaramuzas previas durante la década que comenzó en 1930” (Cattaruzza 2016: 14).

10 Torres fue autor de varias obras con cierta circulación en la esfera pública: *Algunas maneras de vender la Patria* (1940), *Los perduellis. Los enemigos internos de la Patria* (1943), *La década infame 1930-1940* (1944). Esta última, con prólogo del sacerdote Amancio González Paz, fue publicada por diferentes editoriales: Formación “Patria” (1945), Freeland (1972) y Docencia (2010), que la declara “de interés cultural”. En la actualidad, esta última reedita todas las obras de Torres.

en una proporción inversamente proporcional, la legitimidad del sistema, obligando al gobierno a fortalecer y destacar otros dispositivos de legitimación en la intención de disimular su pecado de origen. Asimismo, el autor advierte que se trata de una coyuntura bisagra donde dos tradiciones políticas claramente definen y redefinen las políticas públicas –y las de educación– en el período de referencia: la demócrata-progresista –que remite a la antigua tradición liberal republicana– y la antipersonalista –que en diálogo con la tradición conservadora y el pensamiento católico– va asumiendo una nueva concepción de la acción gubernamental a la par de las transformaciones del Estado que caracterizan al período (Macor 2007: 110).

El desarrollo de los capítulos que forman parte de la publicación permite recorrer y caracterizar estas dos culturas políticas en disputa, entrelazadas por intervenciones nacionales y convocatorias electorales. Disputa que –como ha señalado Macor (2005)– configura una etapa carente de legitimidad política de origen cuya vigencia dominará todo el período. Ambas tradiciones conjugan adhesiones e impugnaciones que orientan las disputas electorales y las políticas públicas durante estos años. Sin embargo, es posible ordenar cronológicamente algunos ciclos en los que nos detendremos. Estos ciclos serán observados en su dimensión político electoral, y sus aperturas o clausuras están orientadas por intervenciones nacionales en algunos casos, y en experiencias electorales, en otros.

Como observaremos, el gobierno provisional de 1930 –luego de dos años de reorganización– convocará a elecciones y el triunfo electoral de Luciano Molinas –con abstención de un sector del radicalismo mediante– materializa los postulados de un ambicioso programa descentralizador iniciado por la tradición de la Liga del Sur y su principal referencia política, Lisandro de la Torre. Un programa reformista que rápidamente se encontrará con tensiones hegemónicas, conflictos, resistencias y polémicas. Desde 1932, la apuesta demoprogresista de poner en vigencia la Constitución provincial de 1921 –derogada por el gobierno radical de entonces– es la puerta de entrada a una profunda revisión y aprobación de leyes fundamentales.

Sin embargo, luego de la intervención federal de 1935, se inicia la contraofensiva de una cultura política denominada como conservadora, tradicional –sostenida en los principios de un nacionalismo católico integrista– que confluye en la plataforma política de la Unión Cívica Radical antipersonalista liderada por la figura de Manuel María de Iriondo. Más que una experiencia política, el antipersonalismo logró integrar una amplia diversidad de actores (iglesia, gremios, intelectuales, instituciones, magisterio católico y redes de la sociedad civil) en el cumplimiento de políticas públicas de neto corte interventor.

En el presente libro proponemos mostrar que, en una y otra cultura política en disputa, el sistema educativo fue espacio de interpelación. El perfil que debía asumir la “institución escolar” forma parte de nuestro ejercicio reflexivo. El sistema educativo, sus políticas y reformas pedagógicas constituyen el punto de entrada para indagar en el horizonte de las culturas políticas que sustentaron y diseñaron sus principales

dispositivos. Nos proponemos investigar la agenda educativa, estudiar en qué medida las políticas y las reformas educativas materializaron un dispositivo central de legitimación. La producción historiográfica sobre políticas educativas constituye una referencia necesaria para aproximarnos a la institución escolar como dispositivo de política pública. Es posible encontrar una importante producción académica en tensión con diversas tradiciones entre historia, política y educación a escala santafesina tal como muestran los trabajos de Ascolani (1998, 1999a, 2003, 2009a).¹¹

En este marco, la motivación de la publicación se fundamenta en la necesidad de establecer diálogos entre historia regional y política educativa. Contamos con interesantes estudios sobre casos regionales. En este sentido, cabe mencionar los aportes de los tomos de la historia de la educación en las provincias, de la colección a cargo de Adriana Puiggrós (1993, 1997), y trabajos posteriores que desde la historia social de la educación, la antropología y las ciencias de la educación han contribuido al conocimiento de la historia de la educación argentina desde una perspectiva que no la entiende sólo desde la perspectiva de la Capital Federal (Lionetti y Castillo, 2014).¹²

Sobre la base de las investigaciones citadas, nos proponemos establecer un diálogo entre las políticas educativas y las reformas pedagógicas. Interesa explorar en los ensayos pedagógicos, las reformas educativas y los desafíos del gobierno de la educación en escala provincial santafesina durante los años treinta, —teniendo en cuenta la importancia del distrito en la época— tanto por su representación cuantitativa como por ser uno de los principales enclaves del antipersonalismo (Macor y Piazzesi, 2005).

El universo de análisis se detiene en el reformismo pedagógico como campo específico de prácticas, discursos y debates. El clima de ideas dominantes entre los años del Centenario y el período de entreguerras prefigura un contexto en donde el movimiento reformista hegemoniza las prácticas en las dimensiones cultural, social y educativa. La propuesta a investigar indaga alrededor de un proceso pedagógico dominado por el campo del reformismo liberal que interpela prácticas educativas, consensos pedagógicos, actores educativos y desafíos de época.

Las políticas educativas se entienden como política pública en dos sentidos. En primer lugar, el vinculado con las decisiones que produce el Estado a través

11 Entre los principales aportes que han abordado el período de nuestro análisis en clave nacional destacamos, entre otros, los trabajos de Tedesco (1986), Puiggrós (1992), Carli (2002), Pineau, Dussel y Caruso (2016), Cucuzza (2017) provenientes desde las ciencias de la educación, y los de Ascolani (2015, 2017, 2019) y Lionetti (2009a y 2009 b) procedentes del campo historiográfico.

12 En cuanto a estudios de casos en provincias ver Puiggrós (1993, 1997). Para el caso de la provincia de Buenos Aires cabe mencionar: Béjar (1992), Petitti (2012, 2014), Rodríguez y Petitti (2017). En el análisis del caso santafesino, remitimos a los textos de Ascolani ya citados como también a Martínez Trucco (2004), Ossana (2005), Pérez (2000, 2009), Fernández (2013), Carrizo y Giménez (2011, 2017), Mauro (2018).

de normas y sus modificaciones. En un segundo sentido, las políticas públicas de la educación son entendidas en un contexto histórico específico en el cual “...una política es el producto de un sistema institucional existente, de un equilibrio entre los actores sociales, económicos y políticos, de las políticas anteriores y de la capacidad financiera del Estado” (Fontaine, 2015: 47).

Por otra parte, las políticas educativas como las reformas pedagógicas han sido objeto de análisis en una interesante producción bibliográfica. Suasnábar, Rovelli, Di Piero (2018) aportan elementos para la comprensión de los sistemas educativos y su configuración histórica en una temprana modernización. Suasnábar afirma:

...los sistemas educativos se estructuraron alrededor de un conjunto de funciones sociales solidarias con el proceso de conformación de los Estados nacionales, que supuso un cierto tipo de estructura de organización y de dispositivos pedagógicos, que vistos en conjunto erigieron al sistema educativo como uno de los dispositivos de gobierno característicos de las sociedades modernas (2018: 32).

Los procesos de reformas en la educación y el sistema educativo constituyen incluso un repertorio de bibliografía que refiere a su especificidad como objeto de estudio. He aquí el interés sobre las reformas educativas y las distintas dimensiones que intervienen en el itinerario propio a cada proceso reformista, sus tensiones y resoluciones han constituido una bibliografía especializada. Como parte de la extensa bibliografía que da cuenta del interés en las reformas y el reformismo en educación cabe referir a las producciones de Thomas S. Popkewitz, autor relevante en sus investigaciones sobre problemas y cuestiones de la reforma escolar, la enseñanza y la formación docente.¹³ Aproximarnos al problema teórico de la regulación del sistema educativo en tanto políticas educativas es un propósito específico de la investigación.¹⁴

13 En particular Popkewitz (2000), Green y Cormack (2009) argumentan que “aquí lo que podría llamarse apropiadamente, aunque algo provocativo, la escuela de Popkewitz” era un sitio central para abrazar el giro lingüístico”. Siguiendo a Popkewitz (1994), tres interrogantes guían nuestra investigación: ¿en qué consisten las reformas educativas? ¿Cuáles son los diversos significados que adoptan con el paso del tiempo? ¿De qué manera se elaboran esos significados como elementos de relaciones de poder y de culturas políticas?

14 Thelen (2002) define las instituciones socio-educativas como puntos de inflexión en los cuales determinadas instituciones se establecen constituyéndose en el basamento de parámetros institucionales que regulan la actividad política en general. Asimismo, el rastreo de la construcción de la forma del gobierno de la educación se lleva adelante desde un enfoque jurídico-normativo donde cobra relevancia la organización institucional del sistema educativo y la distribución de competencias y atribuciones, ello nos permite “analizar la estructura de las agencias de gobierno, los órganos intervinientes y las normas que los regulan, estudiándose así los núcleos de control de la educación” (2002: 35).

Durante los años treinta, el sistema educativo está atravesado por un “proceso de escolarización con pretensiones de masividad”, proceso heterogéneo y con contradicciones (Pastoriza y Torre, 2002). A nivel nacional, desde 1932 la crisis fiscal afectó el financiamiento de la educación pública —en su mayoría educación primaria— y esta coyuntura compleja tuvo efectos transformadores en cuanto a la organización escolar, produciéndose una convivencia de propuestas y prácticas educativas heterogéneas. El CNE elaboró una reforma moderada del currículo y de las prácticas educativas que combinaba, en forma heterodoxa, la filosofía espiritualista, la psicología experimental, la renovación de escuela activa y la propaganda patriótica.

La orientación de esta transformación educativa fue nacionalista y utilitaria, buscando resolver problemas vitales cotidianos al mismo tiempo que fortalecía la adaptación e integración social. Algunos de sus instrumentos pedagógicos y didácticos se consolidaron por su eficacia y permanecieron vigentes durante la década. Para Ascolani, transitamos una etapa de transiciones pero con continuidades:

Los preceptos pedagógicos que transmitió el CNE mostraban una tensión ente lo tradicional y lo renovador, cuya contradicción epistemológica fue resuelta subordinando los cambios pedagógicos a la cosmovisión espiritualista, nacional y utilitaria, y a ciertas rutinas escolares. Hubo una convivencia de tradiciones de pensamiento pedagógico diferentes, articulándose la espontaneidad con la adaptación al medio y con la moral. La noción de educación integral emergió como superación de la “instrucción”, desde una concepción renovada, que incluso incluía elementos discursivos del pensamiento libertario y propuestas del escolanovismo (2015: 158).

El período que a nivel nacional se inaugura con el golpe de septiembre de 1930 y, particularmente, a comienzos de 1932 con la asunción de Agustín P. Justo a la presidencia, permite identificar tres coyunturas bien definidas en los intentos de discutir, regular y definir el gobierno de la educación en la provincia de Santa Fe.

En lo que respecta a los dos años que transcurren entre la intervención de 1930 y la asunción de Molinas, se da un proceso de reorganización educativa al que haremos mención a lo largo del escrito, en tanto precede el inicio de una primera coyuntura, caracterizada por el ensayo demoprogresista durante el gobierno de Luciano Molinas (1932-1935) que inaugura una nueva etapa electoral cuyo programa político es la materialización de aspiraciones reformistas finiseculares que Lisandro de la Torre como la Liga del Sur dieron forma en sus orígenes.¹⁵

15 Un excelente trabajo para poder comprender los orígenes, desequilibrios y derroteros como fuerza política de la Liga del Sur primero y del Partido Demócrata Progresista puede encontrarse en Malamud (1997 y 2000).

Consecuente con su trayectoria como diputado provincial en la que promovió medidas de corte liberal-democráticas, el gobernador Molinas tomó dos decisiones fundamentales: restaurar la Constitución Provincial de 1921 que separaba el Estado de la Iglesia, y promover la sanción de la Ley núm. 2369 en 1934, año con particular carga simbólica pues coincide con la conmemoración del cincuentenario de la sanción de la ley 1420. Dicha ley implicaba dos transformaciones centrales en el sistema educativo: la laicidad de la educación que rompía con la educación católica presente desde la Ley de Educación de 1886 y un fuerte impulso a la descentralización al delegar la administración de la educación común en los Consejos Escolares de distrito, constituyendo una red de 350 consejos que integran las 13 zonas de inspección escolar. Como muestra Sironi, el proyecto de ley fue una iniciativa que intentó ir más allá de laicizar la educación:

En el texto de ley se propone la descentralización efectiva del sistema educativo a partir de la creación de consejos escolares distritales promoviendo la participación ciudadana en las decisiones políticas de la educación, entre las cuales se destaca la elección de los docentes. Y además, el Estado asumía la obligación de garantizar insumos para la educación orientados a consolidar la obligatoriedad y la gratuidad de la educación laica. Pero a la vez esto iba en desmedro del trabajo pastoral que la iglesia venía realizando” (2017: 27).¹⁶

La coyuntura determinada por el debate parlamentario en torno a la letra de la norma da cuenta que la nueva ley de Educación se orientaba a objetivos más ambiciosos. Como ha sido señalado, “se enuncia una concepción integral de la educación y una instrumentación a partir de métodos activos” (Puiggrós y Ossana, 1993; Pérez, 2009). Tanto el debate parlamentario como las impugnaciones y argumentos que la misma promovió constituyen uno de nuestros objetos de esta investigación.

Un segundo momento de análisis está determinado por la intervención federal en la provincia y la cuestión educativa (1935-1937), años que caracterizan una transición política entre el ensayo demoprogresista y la experiencia radical antipersonalista. La intervención de 1935 cierra una etapa en tanto que el campo político provincial y las elites dirigentes confirman la adecuación a los objetivos del progra-

16 Ascolani afirma que “hasta ese momento (1934), aún con sus continuas arbitrariedades, el Consejo General de Educación había administrado el sistema con criterio pedagógico-profesional. Los inspectores seccionales, directores de escuelas y maestros habían construido una relación básicamente profesional, cuyas tensiones internas se circunscribían en mantener o transformar los aspectos laborales, los tecnicismos burocráticos y las formas de enseñanza. Era un hecho aceptado que la opinión de los padres de los alumnos y otros actores sociales no debía interferir con los aspectos técnico-profesionales de la enseñanza” (2011: 32). Ver también: Provincia de Santa Fe, Cámara de Diputados, Diario de Sesiones, Año 1934. Santa Fe, Imprenta de la Provincia, tomo I, Sesiones Ordinarias, 1934. Cfr. Pérez (2000).

ma oficialista de la Concordancia –garantizando el control electoral– a poco tiempo de convocarse a elecciones para la renovación presidencial. A su vez, el radicalismo antipersonalista cambia su postura abstencionista electoral para participar activamente de la competencia en un clima de prácticas fraudulentas (Macor, 2007: 109). Como profundizaremos en el texto, son más que suficientes las fuentes primarias que permiten identificar con precisión aperturas y clausuras en las distintas etapas relativas a definiciones propias de las culturas políticas. La intervención al radicalismo disidente como a la provincia de Santa Fe a mediados de los treinta, es un claro reacomodamiento de fuerzas y reordenamiento de objetivos disputados por las facciones internas del radicalismo en función de opciones electorales.

Finalmente, la tercera coyuntura se configura en el campo educativo durante –como denominó Susana Piazzesi– el “iriondismo santafesino” que abarcó el gobierno de Manuel M. de Iriondo (1937-1941) y el de su sucesor Joaquín Argonz (1941-1943). La Intervención federal convoca a elecciones en 1937, y como resultado Iriondo asume la gobernación. Durante su gobierno, Juan Mantovani se transforma en Ministro de Instrucción Pública y Fomento. Mantovani fue convocado tempranamente a desempeñar la función pública, y su rol en el gobierno de la educación genera ciertas condiciones para propiciar cambios en el sistema educativo –como presidente del CGE primero, y luego como Ministro de Instrucción y Fomento– lo cual permitía acompañar y promover experiencias educativas innovadoras, tema que estudiaremos. El pedagogo y ministro es la puerta de entrada a un universo de tensiones dominantes en donde educación, reformismo, conservadurismo, laicismo, catolicismo e innovación como definiciones de políticas educativas e intentos de regulación laboral de la tarea docente.¹⁷

Recuperando la perspectiva del clima de ideas dominantes, el antipersonalismo como cultura política triunfante y oficialista en este período sincretiza un campo de representaciones y tradiciones que no pueden quedar ajenas a nuestro análisis.¹⁸ Nos interesa estudiar la estrecha relación entre catolicismo y antipersonalismo como dos vertientes fundantes en un nuevo ciclo de políticas educativas en la provincia. Durante 1937, como ya han señalado Miranda Lida (2009a, 2009b, 2012) y Diego Mauro (2009), “...el apoyo que la Iglesia santafesina dio al antipersonalismo, se tradujo en un profundo fortalecimiento de sus vínculos con el Consejo de Educación y la estrecha relación con referentes de la Asociación Católica Argentina (ACA)” (Mauro, 2009: 33). En el discurso clerical, la reforma

17 Para una precisa caracterización de la etapa reformista –y su relación con Juan Mantovani– se recomienda la lectura de Graciano (2003) y Altamirano (2005). La renovación de la historiografía en el caso argentino y latinoamericano cuenta con una sólida producción bibliográfica para comprender el denominado campo de análisis como “historia intelectual”. Ver también Lionetti y Echeverría (2003), Terán (2005).

18 Las investigaciones a escala regional resultan orientadoras. Especialmente, el período del “iriondismo santafesino” ha sido analizado por Macor (1993, 2005) y Piazzesi (1997, 2001, 2009).

escolar fue discursivamente construida como una expresión más del enemigo que debía ser eliminado.

Lucía Lionetti nos advierte que si bien “lo educativo tiene su propio ritmo más allá de los tiempos políticos”, su análisis permite poner “en el centro de la escena el complejo entramado social y político” (2010: 35). El campo educativo resulta atravesado por un nuevo desafío dominado por ensayos innovadores y reformistas.¹⁹ En esta clave, interesa centrar el análisis en la gestión de políticas públicas educativas durante radicalismo antipersonalista y las tensiones pedagógicas. Por lo tanto, se indagará en un período en que la política de masas resulta interpelada por una experiencia gubernamental conservadora, al mismo tiempo que resulta posible reconocer prácticas escolanovistas y, en consecuencia, innovadoras como ha observado Sandra Fernández (2015).²⁰

El trabajo aquí presentado ha sido posible debido a un sistemático acceso a archivos y diferentes acervos que han suministrado un corpus documental cronológicamente situado. Actores y voces de distintas culturas políticas configuran modos de interpelación al sistema educativo. Un primer conjunto de fuentes oficiales permitió contextualizar las interpretaciones en las distintas coyunturas referenciadas anteriormente. Trabajamos con normativa, especialmente profundizamos en la Ley de Educación núm. 2369/34. Asimismo, los registros en el Archivo de la Legislatura de la Provincia de Santa Fe, los Diarios de Sesiones Cámara de Diputados (DSCD) y Senadores (DSCS) y mensajes de los gobernadores durante la apertura de sesiones legislativas ordinarias fueron irremplazables.

Las agencias estatales de la educación se tornaron asequibles a través del acceso a parte del Archivo del Consejo General de Educación disponible en la Biblioteca Pedagógica Domingo Sarmiento (Santa Fe), el *Boletín de Educación* de la provincia de Santa Fe; el archivo de la biblioteca popular Pablo Pizzurno (ABPP), la Biblioteca Cosmopolita del Foro de la Universidad Nacional del Litoral y la Biblioteca Pedagógica Provincial Eudoro Díaz (BPPED) de Rosario.

Otros registros y fuentes relevantes resultaron de consulta en el archivo de la Casa del Maestro Santa Fe (CM) de la Asociación del Magisterio Santa Fe. Fue posible acceder a la publicación *Nuestra Idea*, órgano oficial de la Federación Provincial del Magisterio de Santa Fe (1936-1943). Además, las consultas a fuentes complementarias fueron posibles en el archivo digital y hemeroteca de la Biblioteca Nacional del Maestro (BNM); Biblioteca centralizada y archivo digital de la Universidad Nacional del Litoral, Archivo intermedio de la Provincia de Santa Fe, archivos de la prensa escrita: *Santa Fe*, *El Litoral*, *El Orden*, *Nueva Época* en Santa Fe, y diario *La Capital* de Rosario.

19 Sobre la experiencia de la Escuela Serena, ver Fernández, Welti y Biselli (2008) y Fernández (2013).

20 Ver también Kiriacópulos (2008), Carli (1992) y Pineau (2012).

Para enriquecer el análisis cualitativo en función de la interpretación de prensa escrita y de los datos provenientes de censos escolares en relación al analfabetismo, consideramos oportuno incluir ediciones del *Boletín de Educación* como órgano oficial del CGE para el período 1930-1943. La prensa escrita será citada oportunamente en distintas formas de apelación al espacio público a través del análisis de las ediciones publicadas; a su vez la misma fuente permite aproximarnos al contexto parlamentario desde otra perspectiva.²¹

Entre fines del siglo XIX y las primeras décadas del XX, Bernardo Carrizo (2019, 2020) destaca que un nuevo tipo de prensa comenzó a desarrollarse en Argentina y en la provincia. De a poco, las publicaciones periódicas se separaron relativamente de la esfera política (situación que puede observarse en mayor o menor medida según cada periódico) y se produjo también una modificación de las pautas editoriales que condujeron al desarrollo de un periodismo diferente. Contribuyeron a esta transformación en la circulación de los diarios, el crecimiento del público a partir del incremento de número de alfabetos, los avances tecnológicos, la transformación de periódico-facción a periódico-empresa (con el incremento de la publicidad en sus páginas) y el pasaje de “opinión publicada” a “opinión pública” (Bonaudo, 2005) que se manifestó en el cambio del sistema de suscripciones al de venta callejera. La prensa escrita resultó sumamente significativa para reconstruir el período aquí analizado, al calor de ese juego constante y dificultosamente equilibrado entre la condición de aquélla como fuente y, a la vez, actor político de los acontecimientos que registró.²²

En la ciudad capital son varias las empresas editoriales que construyen narrativas políticas y referencian culturas políticas no siempre homogéneas. El caso de *Nueva Época*, matutino alineado con el situacionismo y en particular con la figura

21 Macor sostiene que los diarios son protagonistas activos de esa esfera pública donde se compete por definir las orientaciones de la política estatal y, a la vez, se procesa el enfrentamiento ideológico por explicar el sentido de esas orientaciones. “Una dimensión política en sentido estricto, que a menudo es ocupada por el interés particular; y una dimensión de lo político en sentido amplio, un territorio más ganado por lo ideológico y que suele dar lugar a la reflexión teórica. Las formas que asume la intervención de un medio en estas dos dimensiones de la competencia político-ideológica en la esfera pública, van definiendo su discurso periodístico; esto es, un dispositivo particular de lectura de una realidad de la que el diario es a la vez testigo y protagonista. Un diario se consolida como una institución social en la medida que ajusta ese dispositivo, con el que ofrece a los lectores una re-presentación de la realidad social en la que éstos creen percibir esa básica y secreta unidad de la realidad que la experiencia diaria ha fragmentado hasta volverla incomprensible” (2014: 315).

22 Algunas precisiones sobre prensa escrita y opinión pública santafesina pueden ser sintéticamente enunciadas aquí. En la ciudad de Rosario, el diario *La Capital* fue fundado en 1867, durante el gobierno de Nicasio Oroño, por Eudoro Carrasco y Ovidio Lagos, quien se convirtió en su primer director. El interés del diario, manifestado en su primer número, fue promover a Rosario como capital de la República Argentina. Más allá de su inicial encuadre faccioso, el periódico fue dando lugar a diversos cambios en cuanto a temáticas abordadas, números de páginas, calidad del papel, publicidad y diseño.

de José Gálvez.²³ *Santa Fe*, matutino de información general, fue fundado en 1911 por el empresario español Salvador Espinosa, dedicado a la compra y venta de inmuebles.²⁴ *El Litoral* es otra de las fuentes de la prensa escrita consultada en su archivo. Creado en 1918 por Salvador Caputto (quien fuera director del diario radical *La Palabra* publicado entre 1915 y julio de 1918), con la dirección junto a Pedro Vittori a partir de 1920. *El Orden* fue un periódico matutino de la ciudad que comenzó a publicarse en 1927 (bajo la dirección de Alfredo Estrada).²⁵

En el espacio educativo –en tanto espacio de disputa–, las elites y burocracias estatales definen diagnósticos, diseños de políticas públicas, reformas pedagógicas, restauraciones y tensiones. Entre 1930 y 1943 es posible afirmar que –a través del estudio de las culturas políticas y de las políticas educativas– se abre una puerta de entrada cuya mayor realización es la posibilidad de pensar reacciones, restauraciones, reformas y regeneraciones pedagógicas en el espejo de la historia. Una ordenada aproximación a través de políticas educativas en donde expertos, saberes, agencias estatales, perfiles técnicos y políticos son analizados en esta perspectiva.

Partiendo de una hipótesis inicial, sostenemos que la ausencia de legitimidad política de origen (Macor, 1995 y 2005) –del período definido como “conservador”– resulta una variable constante a ser tenida en cuenta para explicar una tensión dialéctica. Es decir, que la débil legitimidad de los “años treinta” propició obturaciones de ciclos políticos y aperturas experiencias plebiscitarias en función del reordenamiento político electoral entre nación y provincia. En consecuencia, las políticas educativas y las reformas pedagógicas en diversos ensayos permiten reconstruir estrategias orientadas a la ampliación de legitimidad de origen. Aquí, el sistema educativo se convirtió en un escenario dinámico y abierto, un campo de batalla para las aspiraciones de las elites gobernantes. Lo pedagógico (actores e instituciones educativas) en perspectiva diacrónica ponen en diálogo las estrategias activadas por las culturas políticas en pugna –en donde la reconstrucción de tradiciones liberales o reformistas finiseculares encuentran su principal argumentación para un programa fundacional.

El texto que aquí se publica, es una propuesta de escritura organizada como consecuencia de una combinación reflexiva entre núcleos problemáticos –que articulan imágenes propias del campo educativo– y una lógica diacrónica de observación, análisis y comprensión de coyunturas. En este sentido, en la primera parte del libro

23 *Nueva Época* había sido fundado en 1886 por David Peña, y a principios del siglo XX estuvo dirigido por Juan Arzeno, político que desempeñó diversos cargos durante los años del conservadurismo.

24 En el diario *Santa Fe* durante sus primeros años, integraron la redacción y línea editorial los reconocidos periodistas y escritores Domingo Silva y José Cibils (como parte integrante de una amplia red de intelectuales santafesinos).

25 *El Orden* durante los años treinta contaba con las colaboraciones del periodista Luis Di Filippo, Carlos Eduardo Carranza, el historiador Agustín Zapata Gollán, el educador Antonio Juliá Tolrá, Raúl Beney y el jurista Rafael Bielsa, entre otras personalidades importantes en el ámbito santafesino.

nos detendremos en “Política y educación en los años treinta” como propuesta de acceso al problema de estudio. Allí reside la ambiciosa aspiración de concebir al sistema educativo en su dimensión política, un espacio dinámico que evidencia materializaciones de las disputas dominantes en un clima ideológico de querellas. Nos aproximaremos a la categoría “culturas políticas” y realizamos un acercamiento al programa reformista progresista y la contraofensiva conservadora antipersonalista.

En los capítulos que integran esta primera parte nos proponemos dar cuenta de las tensiones, rupturas y continuidades en las dos agencias estatales principales que organizan la administración escolar: el Consejo General de Educación (CGE) y el Ministerio de Instrucción Pública y Fomento. La composición, dinámica y permanente renovación estatal —de los cuadros de funcionarios a cargo de la dirección del sistema educativo— hacen posible reconocer avances y retrocesos entre las dos culturas políticas en cuestión. En el tercer capítulo, nos detendremos en el programa educativo caracterizado como nacionalista integrista y la participación del magisterio católico.

Aquí en particular, las producciones historiográficas recientes han interrogado acerca del supuesto consenso alrededor del “mito” del renacimiento católico en los años treinta como consecuencia inmediata de la crisis del consenso liberal. Sin embargo, los estudios realizados en estados provinciales confirman que es posible pensar en continuidades antes que en rupturas. El sistema educativo provincial materializó una estructura institucional y pedagógica en la cual la tradición católica nunca resultó impugnada, sino todo lo contrario.

En la segunda sección se analizan tres imágenes del sistema educativo entre 1930 y 1943 a partir de las políticas educativas, los diagnósticos y las tensiones pedagógicas. Nos focalizamos en los diagnósticos elaborados a partir de estadísticas escolares y representaciones sobre el problema del analfabetismo. Un fenómeno polisémico, en constante debate, cuyas estadísticas e interpretaciones determinan el diseño de políticas públicas de la educación. Ambas culturas políticas sostienen —a través de cifras polémicas y la opinión pública— que las preocupaciones por una alfabetización plena aún son un tema pendiente.

Intentaremos profundizar en la propuesta experimental y escolanovista de la *Escuela Serena* como contracara al proceso de centralización estatal que caracterizó las administraciones antipersonalistas. La escuela experimental y los ensayos pedagógicos dirigidos por Amanda Arias y Olga Cossettini no generaron una preocupación ante el régimen conservador que combinaba fraude y obra pública. De algún modo, las nuevas perspectivas pedagógicas se remiten —sin conflicto alguno— a ensayos institucionales promovidos por el propio antipersonalismo. Para concluir con la segunda parte, el capítulo VI toma como objeto de observación la “escuela asistencial” (Ascolani, 2017), como construcción de un nuevo perfil pedagógico que la institución escolar adopta. La ingeniería institucional durante el iriondismo comprende la activación de un programa estatal interventor posible de comprender en la materialización de un conjunto de dispositivos de protección social y moral.

En la tercera parte del libro indagamos en los ensayos reformistas en la educación santafesina correspondientes a distintos momentos de los años treinta. En el capítulo VII, nos detenemos en el ensayo demoprogresista que se materializó en ley de educación provincial núm. 2369 de 1934. La aprobación de la ley generó un interesante debate parlamentario en el que oficialismo y oposición sentaron posición. Los argumentos que se desarrollaron en ambas cámaras constituyen una fuente enriquecedora para este trabajo. En una segunda parte del capítulo, estudiamos las gestiones educativas de la denominada “restauración conservadora” durante la intervención federal que se sucedió entre 1935 y 1937. La decisión del presidente Justo —que clausura la experiencia de gobierno de Luciano Molinas— abre una nueva coyuntura caracterizada por eliminar toda evidencia del proceso reformista e iniciar la consolidación electoral en el distrito bajo el liderazgo de Manuel María de Iriondo. En el plano educativo resulta relevante señalar la restauración de la ley de educación de 1886.

Por último, en el capítulo VIII analizaremos la gestión en Juan Mantovani como ministro de Instrucción Pública durante el antipersonalismo. El reconocido pedagogo acepta la única designación política en su carrera (1938) sin desconocer los desafíos que se avecinan. Integrar la gestión, lo vincula a un universo de representaciones conservadoras y católicas propias de esta etapa (sostenida en el fraude y la obra pública). Pero a su vez, la agenda de políticas educativas desarrollada por Mantovani, configura un fértil campo de observación en sus dimensiones simbólicas, pedagógicas y políticas.

En suma, el presente texto es el resultado de consultas y recomendaciones teóricas, metodológicas e historiográficas que sin duda allanaron y enriquecieron la interpretación de las fuentes disponibles para el período. En este sentido, hemos considerado relevante identificar y abordar nudos problemáticos, describirlos, descubrir tensiones y comprender definiciones sobre el campo educativo y pedagógico. No es una empresa reducida a la perspectiva de la historia de la educación, sino que se define como un ejercicio intelectual que dialoga entre culturas políticas en disputa; orientadas específicamente a la regulación y organización del sistema educativo en una dinámica político-ideológica relevante. Itinerarios que asumimos como desafíos de una práctica académica propia del campo historiográfico en diálogo permanente con la teoría política, la historia social de la educación y la historia cultural en el campo educativo. Esperamos que estos propósitos sean evidentes en el transcurrir de la lectura. Esta dimensión de pensar en problemas remite a un permanente recorrido de relativa diacronía que se organiza en las tres partes que integran la obra.

En estas líneas a modo de introducción, compartimos la invitación a la lectura de procesos y procedimientos en la provocación presentada como *virage a sepiá*. O en una definición flexible, indagar en los distintos tonos de sepías que los archivos hacen inteligibles en tanto estrategias de preservación, de conservación o de restauración a partir de un denso pasado inagotable cuyo sentido se construye en tiempo presente.

Cuadro: Autoridades políticas y educativas en nación y provincia (1930-1943)

Presidente / Interventor nacional	Ministro de Justicia e Instrucción Pública	Consejo Nacional de Educación	Gobernador / Interventor Provincia de Santa Fe	Ministerio de Instrucción Pública y Fomento	Consejo General de Educación (Santa Fe)
Félix Uriburu (Golpe de Estado 1930)	Ernesto Padilla (1930-1931)	Juan B. Terán (1930-1932)	Diego Saavedra	Atilio Dell Oro Maini (1930-1931)	Antonio Habychain (1930)
	Guillermo Rothe 1931	Octavio Pico (1933 – 1938)	Guillermo Rothe (1931) (i)	Sofanor Novillo Corvalán (1931)	Abraham Francioni (1930)
	Próspero Alemandri (i) 1932		Alberto Arancibia Rodríguez (1931) (i)	Reynaldo Pastor (1931-1932)	Enrique Sandoz (1930-1931)
	Manuel María de Iriondo (1932–1935)		Juan L. Garro Allende (1932) (i)		José Gollán (1931)
			Luciano Molinas – Isidro Carreras (1932 – 1935)	Abel Furno (1932-1933)	Justo I. Cabal (1931-1932)
Agustín P. Justo (1932)	Ramón Castillo 1936		Julio C. Costa (i) (1935)		José A. Giménez (i) (1932)
			Ramón Alvarado (i) (1935-1936)		Dante Ardigo (1932-1933)
	Jorge de la Torre (1936-1938)		Carlos Bruchmann (i) (1936-1937)	Ricardo Foster (1935-1937)	José A. Giménez (i) (1933)
					Miguel A. Correa (1933-1934)
					Camilio Muniagurria (1934)
Roberto Ortiz (1938)	Jorge Eduardo Coll (1938-1940)	Pedro M. Ledesma (1938-1943)	Manuel María de Iriondo – Rafael Araya (1937-1941)	Pío Pandolfo (1937-1938)	Miguel A. Correa (1934-1935)
	Guillermo Rothe (1940-1943)				Luis E. Peluffo (1935)
			Joaquín Argonz – Emilio Leiva (1941-1943)	Juan Mantovani (1938-1941)	Rafael Figueroa (i) (1935)
					Luis Albornoz (i) (1935)
					Pío Pandolfo (1936)
Ramón Castillo (1941)					José Amavet (i) (1936)
					Juan A. Devoto (i) (1936-1937)
					José Amavet (i) (1937)
					Pío Pandolfo (i) (1937)
					Antonio Juliá Tolrá (i) (1937-1939)
					Lorenzo de la Torre (1939-1940)
					José Amavet (i) (1940-1941)
					Atilio Giavedoni (1941-1942)
					Juan A. Rulhemann (i) (1942)
					Leoncio Gianello (1942-1943)

Referencias: (int.) interventores en el gobierno provincial / (i) interinos. Presidentes del Consejo General de Educación. Provincia de Santa Fe

PRIMERA PARTE POLÍTICA Y EDUCACIÓN EN LOS AÑOS TREINTA



Los dirigentes demoprogresistas Lisandro de la Torre (izquierda con bastón), Luciano Molinas (centro) y Agustín Zapata Gollán (derecha) en el Museo de Bellas Artes “Rosa Galisteo de Rodríguez” en la ciudad de Santa Fe (1932). Banco de imágenes Florian Paucke, AGP, Santa Fe.

CAPÍTULO I

Aproximaciones a las culturas políticas en Santa Fe

“Las culturas políticas son el producto de las experiencias pasadas de la sociedad y de la sedimentación histórica de valores, creencias y actitudes políticas que se transmiten de generación a generación a través de la socialización política de las personas. Este proceso de socialización política confiere su estabilidad temporal y su homogeneidad social a las culturas políticas y contribuye a conformar la identidad de las personas y las bases subjetivas de su acción política.”

Miguel A. Cabrera, *La investigación histórica y el concepto de cultura política* (2010)

La primera parte del libro está organizada en tres capítulos. En este primer capítulo nos proponemos acercar al lector a la perspectiva de análisis de culturas políticas y el vínculo entre política y educación durante los años treinta en la escala de observación provincial. Nos detenemos en una necesaria definición de “culturas políticas” como categoría teórica ordenadora de las evidencias empíricas que dan inteligibilidad a las acciones compartidas por instituciones y actores en el campo educativo.

La producción historiográfica reciente da cuenta de un renovado interés en relación a estudios sobre el comportamiento de actores e instituciones; nuevas preguntas acerca de identidades políticas, representaciones colectivas y estrategias discursivas nos permiten volver a pensar las políticas educativas en este camino. Las culturas políticas que se presentan, orientan la interpretación de las prácticas o reformas pedagógicas y las decisiones estatales sobre el sistema educativo en tanto campo político (Sierra, 2010; Sirinelli y Berstein, 1999).

Prácticas, actores y reformas en la educación resultan configuradas inevitablemente por la convergencia de tensiones propias de dos culturas políticas dominantes entre 1930 y 1943. El golpe de Uriburu —como observaremos a lo largo

del presente capítulo—reordena el tablero político, reaviva las disputas ideológicas y promueve una necesaria lectura del pasado en dos programas bien definidos: la tradición reformista laica y progresista del PDP y la tradición conservadora, nacionalista y católica del antipersonalismo.

Una y otra cultura política, se alternaron en diversos ensayos electorales como oficialismo y oposición; dichos ensayos fueron observados por la dirigencia de la Concordancia. En estas líneas, nuestro interés es indagar e interpretar la resolución de tensiones y conflictos entre ambas identidades políticas. En este contexto de clausura de ampliación democrática liberal, actores e instituciones en el campo educativo constituyen nuestro universo.

A continuación, en el capítulo dos, nos focalizaremos en la tensión dominante entre el problema de legitimidad política de origen —señalado por Macor— y los modos en los que el sistema educativo fue reconstruido en la búsqueda por ampliar la base de sustentación. De este modo, aproximamos al lector en la organización del sistema educativo mediante el Ministerio de Instrucción Pública y Fomento (MIPF) y el Consejo General de Educación (CGE). Ambas agencias estatales y sus cuadros burocráticos y políticos constituyen variables estrechamente dependientes a las disputas propias entre las culturas políticas descriptas. Como se puede observar en la tabla de la página 33, la propia dinámica de inestabilidad política —provocada por una débil legitimidad de origen— permite comprender la alternancia de 9 ministros y la designación de 25 presidentes en el CGE durante el período estudiado.

Finalmente, nos detenemos en el clima ideológico del nacionalismo católico integrista, el rol del magisterio católico y las prácticas educativas. En estas líneas, introducimos al lector en los alcances de una afirmación a modo de hipótesis: el sistema educativo santafesino se caracterizó por una clara continuidad, integración y presencia de la curia regional en la definición del programa pedagógico dominante, observable desde la sanción de la ley de 1886.

Una importante producción académica reciente confirma el interés que ha alcanzado la categoría *culturas políticas* en el campo de las ciencias sociales.¹ Cabrera (2010) sostiene que la renovación en investigar este núcleo teórico puede confirmarse en modo particular en los trabajos de la nueva historia política:

Lo que ha impulsado a los historiadores a recurrir al concepto de cultura política ha sido su insatisfacción con respecto a los conceptos y modelos teóricos que se venían utilizando con anterioridad y el consiguiente propósito de renovar teórica y temáticamente la investigación en historia política. Ya fuera frente a la historia po-

1 Podemos citar los trabajos iniciales de ciencia política en Almond y Verba (1963); Berstein (1992, 2003), Rioux y Sirinelli, (1997, 1999). En las últimas décadas la renovación de investigaciones relacionadas con el concepto cultura política y la nueva historia política son relevantes: Pérez Ledesma (2002), Baker (2006), Pérez Ledesma y Sierra Alonso, (2010).

lítica tradicional, frente a la historia social o frente a ambas, con el uso del nuevo concepto los historiadores han pretendido obtener explicaciones más satisfactorias de las ideas y de la conducta de los actores políticos (2010: 19).

Estudiar las culturas políticas en este campo de renovaciones, permite acceder al análisis de prácticas educativas, reformas pedagógicas y al comportamiento de actores del campo educativo. Cierta flexibilidad conceptual puede ser constatada en los trabajos referidos. Las próximas líneas resultan un ejercicio necesario para una introducción acerca de este propósito metodológico.² Sirinelli afirma que una de las nociones esenciales que se encuentran en el cruce de lo político y de lo cultural es precisamente la de cultura política:

Si se admite que ella designa el conjunto de las representaciones que unifican a un grupo humano en el plano político, es decir una visión compartida del mundo, una lectura común del pasado, una proyección hacia el futuro vivido en conjunto, se valoran inmediatamente las virtudes heurísticas de tal concepto. Ya que, en el combate cotidiano, este conjunto de representaciones no desemboca solamente en la aspiración a tal o cual forma de régimen de gobierno y de organización socio-económica, el mismo está igualmente constituido por normas, creencias y valores compartidos (2015: 78).

María Sierra Alonso comprende la cultura política como una cartografía mental, aquella con la que individuos y grupos se manejan en el territorio de la política:

Los mapas que, enlazados, conforman esta peculiar cartografía están dibujados por una amplia serie de herramientas, de útiles de conocimiento –valores, prejuicios, emociones, ideas, símbolos, lenguajes– de muy diversa naturaleza y mecánica. Funcionan como un andamiaje mental que permite interpretar el sistema político bajo el que se vive y encontrar sentido a la acción política, para la que consecuentemente predispone (o inhibe) (2010: 233).

La categoría cultura política constituye una puerta de entrada válida para indagar en las identidades políticas que son el resultado de la asunción de un marco de

2 La forma de entender la cultura política en investigaciones recientes está nutrida por aportes de aquellos historiadores de la política que, como Serge Berstein o Jean-François Sirinelli, han adaptado el concepto politológico de cultura política para aplicarlo al peculiar medio de las sociedades pasadas, convirtiendo el referente histórico en su nervio esencial, tanto por la atención preferente concedida al conjunto de datos claves que el semillero de la historia proporciona a aquellas familias políticas que elaboran marcos culturales para lograr cohesión e identidad, como por el cuidado puesto en desvelar los procesos de génesis, transformación y consunción de tales culturas políticas (Berstein, 1999).

referencias de forma compartida por parte de un segmento social significativo (en su interior, el sentimiento de pertenencia y el valor grupal aumentan la capacidad explicativa de las acotaciones culturales). Sierra Alonso distingue diversidad de escalas de tiempo en un proceso de configuraciones históricas con densidad:

Las culturas políticas son el inestable y cambiante resultado de factores que actúan en muy distinto tiempo: la más inmediata actuación interesada de algunos agentes intelectuales que elaboran referencias culturales con explícita intención política, por un lado, y el más dilatado efecto de configuraciones económicas y tejidos institucionales que secularmente han ido dibujando el marco material de las posibilidades culturales de una sociedad, por otro. Sobre todo ello actúa, además, la plural, intrincada e imprevisible acción reelaboradora de sus portadores sociales (2010: 237).

Sirinelli y Berstein (1999) remiten a un entramado más amplio que el partido político (entendido éste como la concreta forma organizada para la conquista o ejercicio del poder), puesto que incluye el tejido de asociaciones y de vehículos culturales que lo acompañan, por otra parte, y de forma complementaria, la idea de tradición, que permite rastrear en un recorrido prolongado los trasvases culturales entre distintas organizaciones políticas, puede desbrozar el camino para avanzar en la compleja cuestión de las herencias y las transferencias entre culturas políticas.

Las culturas políticas constituyen escenarios dinámicos e inestables, se encuentran en permanente e incontrolable reelaboración. Son, pues, esencialmente inacabadas, encauzan y expresan el cambio tanto o más que se valen de lo aprendido y heredado; y su estudio sirve para problematizar más que para encontrar soluciones. Un intento de aproximación a las culturas políticas y el campo educativo implica dar cuenta de un proceso de construcción cultural de significados:

Un proceso que comienza en una etapa de gestación, en la que, allegando materiales del pasado y del presente, algunos agentes interesados construyen o importan significados con el objeto de promover cohesión y adhesión política. Un proceso que alcanza plenitud en su etapa de difusión, para cuya cabal comprensión habría que rastrear cómo y a través de qué se expanden y reelaboran tales significados: qué agencias intervienen, por qué medios, con qué referencias colisionan, cómo se aprenden y se reformulan (Sierra Alonso, 2010: 241).

La historia de las culturas políticas es una historia complicada, porque más allá de observar sus momentos de apogeo y reconstruir su éxito temporal en la evidencia de determinada exhibición de símbolos, textos y rituales, su desarrollo también pasa por etapas de consunción en las que se debe atender a su declinar literal, a su

transformación y al trasvase hacia otros espacios de esos significados que afectan a la comprensión de la política. Se trata de referencias culturales donde se construyen sentidos y representaciones simbólicas en permanente redefinición:

La creación de referentes culturales que proporcionan sentido a la política no se produce única ni preferentemente en el momento germinal de su interesada gestación intelectual. La difusión social de este marco de referencias que llamamos cultura política incorpora tantos posibles autores como receptores [...] individuos y grupos suponen potencialmente nuevos procesos de creación, que reelaboran, transforman y desarrollan las guías aprendidas. Incluso el tiempo de declive de una cultura política puede ser productivo: crisis tiene mucho que ver con creación en este espacio, desde el momento en que son las demandas cambiantes del presente y los nuevos retos aquello que más urgentemente impele a buscar refugio en un marco de significados capaz de ofrecer explicaciones, aquello que anima a reactivar y reforzar un horizonte cultural que, sin embargo, en tiempos menos revueltos puede permitirse el letargo” (Sierra Alonso, 2010: 253).

La operatividad de la categoría cultura política determina un enfoque que no sólo permite reconstruir un universo mental, que no suele ser muy visible, para explicar el imaginario social y el proyecto de gobierno de un grupo político, y para reconocer la encarnación de todo ello en un conjunto de mitos y leyendas.

La cultura política sirve también para encontrar, como se propusiera hace décadas desde la ciencia política, un vínculo entre la mente y la acción. Si bien desde la sociología y la politología este engarce ha sido más habitualmente interpretado en términos de localizar un factor más de estabilidad o crisis de las instituciones democráticas, o en términos de participación o abstención electoral, la aplicación historiográfica del concepto demuestra una relación mucho más amplia y compleja, al ocuparse principalmente de la eficacia movilizadora que tienen determinadas culturas políticas en virtud de su capacidad de conformar identidades colectivas (Sierra Alonso, 2010).

Explicar cómo operan tales identidades implica estudiar tanto con qué recursos culturales (con qué lenguaje, con qué símbolos y rituales, y con qué pedagogía) se interpelló a la opinión pública en la búsqueda de lograr bases de legitimidad. Así como a través de qué filtros estas consignas fueron leídas por sus receptores, analizando el proceso de reelaboración de la cultura política desde abajo. En este sentido, Sirinelli confirma que los aportes historiográficos y estudios de casos dan cuenta de un conjunto de aciertos reconocidos alrededor de los cruces entre historia, política y estudios culturales:

Todos los actores pueden ser así aprehendidos, con una especial atención puesta en los mecanismos de circulación y en los procesos de recepción. Muy cierto es que los actores colectivos de lo político no sólo son movidos por el análisis y por las doctrinas; los elementos constitutivos del debate político que se asocian más al submundo político irrigan los grupos humanos con canales de expresión que pueden variar según las épocas y los grupos involucrados y es la historia cultural la que permite comprender esta cinética que, a fin de cuentas, se sitúa bien al centro del debate (Sirinelli, 2015: 80).

En la perspectiva de Serge Berstein, el estudio de las culturas intenta explicar “los comportamientos políticos por una fracción del patrimonio cultural adquirido por un individuo durante su existencia” (1999: 400). Sobre cultura política, historia cultural e identidad, Mariela Rubinzal (2016) afirma:

...la cultura política es el resultado de muchas experiencias vividas y tiene una doble faceta porque es un fenómeno individual (“interiorizado” por el individuo) y, al mismo tiempo, colectivo. De esta manera el estudio de la cultura política permite, por un lado, explicar la lógica de la adhesión de una persona a un programa político y, por el otro, comprender la unión de grupos alrededor de una cultura (una visión común del mundo, una lectura compartida del pasado, una misma perspectiva de futuro, de normas, de creencias y de valores expresados en un vocabulario, símbolos, rituales y gestos) (2016: 4).

Como referencia al caso argentino, podemos señalar que en las primeras décadas del siglo XX la cultura política liberal recorrió tanto su esplendor como su ocaso y, a su vez, propició una serie de reflexiones sobre, entre otros temas, la democracia de masas, la relación entre democracia, organización y burocracia, y la consideración de opciones autoritarias frente a la experiencia democrática. A su vez, en una mirada más atenta, otras culturas políticas ganaban densidad sin que impusieran la desaparición de aquélla. Así, podrían mencionarse las diferentes vertientes del nacionalismo –y su relación con la tradición católica– que aspira al orden y a las soluciones autoritarias.

Interpelamos el contexto de los años treinta a la luz de los aportes de la historiografía, la ciencia política y los estudios sobre identidades políticas y clima de ideas. No se trata de una descripción de secuencias ordenadas en lapsos temporales, sino se busca fundamentar lógicas dominantes en términos de culturas políticas. El primer punto de referencia está vinculado con un rasgo constitutivo del campo político y sus prácticas a partir de 1930, la crisis de legitimidad de origen. Como han señalado Darío Macor y Susana Piazzesi:

...el golpe militar de 1930, con el que se inicia la década, contiene diferentes alternativas políticas que se perfilan tras las figuras de los dos principales jefes militares del heterogéneo conglomerado anti-yrigoyenista. Los nombres de Uriburu y Justo remiten a diferentes proyectos de ingeniería institucional para responder a la crisis del sistema político configurado desde la reforma de 1912 (2005: 14).

A continuación, desarrollamos una categoría que remite a una cultura política con diversos matices y etapas, como coaliciones, se trata del *antipersonalismo*. Algunas apreciaciones resultan pertinentes para aproximarnos a características particulares de la Unión Cívica Radical como organización política en el caso argentino, objeto de una abundante bibliografía (Sigal y Gallo, 1963, 1977; Rock, 1992; Persello, 1996, 1996b, 2004; Pucciarelli, 1993; Gallo, 1998; Alonso, 2000). Como destaca Elena Piñeiro:

Una de las características del partido a lo largo de su dilatada existencia ha sido la de producir tendencias y facciones que en muchos casos se separaron del tronco original para formar nuevos partidos que en general mantuvieron las siglas distintivas acompañadas de algún aditamento que los diferenciara. Esos partidos desprendidos del tronco radical actuaron muchas veces de manera independiente y otras integrando coaliciones o frentes. Nuestro objeto de estudio en este caso refiere a una de estas escisiones que ha sido escasamente analizada en todos los trabajos que se han realizado sobre el partido: el radicalismo antipersonalista que jugó un papel nada desdeñable en la política argentina entre 1924 y 1943 (2007: 37).

Piñeiro sostiene que la UCR antipersonalista reprodujo la lógica facciosa del radicalismo; en consecuencia tras el fracaso electoral comenzaron las divisiones que ya preanunciaban los caminos que tomarían luego de producida la revolución de 1930: por un lado, seguir integrando el radicalismo; por otro, hacer acuerdos con otros partidos o mantener una posición independiente. La abstención marcó el fracaso de la estrategia antipersonalista pero le permitió al radicalismo recuperar su protagonismo, deslegitimar al futuro gobierno y consolidar la hegemonía alvearista que buscó en todo momento la integración y armonía de todos los sectores partidarios.

Durante la presidencia de Justo, el antipersonalismo “concordancista” no logró institucionalizarse y continuó dividiéndose y reorganizándose en la mayoría de las provincias. Las disputas por los liderazgos y por los cargos partidarios así como por los cargos políticos tanto provinciales como nacionales fueron moneda corriente. Nuevos intentos revolucionarios por parte de los sectores yrigoyenistas en 1932 y 1933 afectaron negativamente a la UCR renovando el problema de la unidad partidaria.

El radicalismo provincial se identificó desde sus orígenes con una interpretación autónoma sobre la organización de la estructura partidaria y convivió con variantes internas desde 1912 y hasta 1930, período en el que se sucedieron diversas facciones radicales en el gobierno provincial (Carrizo, 2019, 2020). Muchos de sus integrantes regresaron al tronco original durante el período de reorganización partidaria iniciado en 1931; otros integraron la coalición que apoyó la candidatura de Justo y posteriormente la de Ortiz y finalmente el antipersonalismo se diluyó para unirse con el radicalismo en la lucha contra Perón.

Para Piñeiro, el distrito electoral de Santa Fe cristalizó un escenario determinante como emergencia del personalismo en un caso provincial a la hora de encontrar instancias de legitimidad para un proceso plebiscitario limitado por las prácticas del sufragio.³ Siguiendo a Piazzesi (2005), las divisiones entre los antipersonalistas santafesinos habían ido madurando en esos años. Las rencillas obedecían no solo a la división norte-sur en relación con el reconocimiento de espacios de poder sino también a los enfrentamientos entre caudillos como Juan Cepeda y Ricardo Caballero que se trasladaban al ámbito nacional ya que cada uno trataba de lograr apoyos entre los legisladores nacionales.⁴

Macor (2005: 123) afirma que una vez terminadas las elecciones de febrero de 1937 que consagran la fórmula Iriondo-Araya del antipersonalismo para gobernador y vicegobernador de la provincia, comienzan a expresarse las disidencias en el

3 Piñeiro incorpora en su investigación el estudio de los casos provinciales y la puja por el poder político en clave antipersonalista. En 1934 elecciones mediante, la reorganización del radicalismo que respondía al Comité Nacional ponía a la Concordancia ante un difícil problema. Las elecciones a gobernador en las provincias de Buenos Aires, Santa Fe y Córdoba eran cruciales ya que la pérdida de dichas situaciones provinciales a manos del radicalismo alvearista dejaría al oficialismo en una situación comprometida y debilitaría —en el seno de la Concordancia— al sector antipersonalista dejando a Justo en manos de los conservadores (Piñeiro, 2007: 198).

4 Se trata de dos dirigentes con una vasta trayectoria política en la cual han ocupado distintos cargos tanto en el nivel provincial como nacional. Caballero fue vicegobernador entre 1912 y 1916 y entre esta última fecha y 1928 ocupó una banca en la Cámara de Diputados de la Nación. Cepeda ha ocupado cargos de diputado y senador provincial en forma ininterrumpida desde 1898 hasta 1920, fecha en que por su carácter de presidente pro-témpore del senado y ante la renuncia del gobernador accede al poder ejecutivo por escasos meses; y en el período 1924-1928 se desempeña como vicegobernador. Macor (2005: 118) observa que tampoco el territorio de la oposición antipersonalista podrá escapar a los conflictos internos donde se cruzan cuestiones múltiples. Una de ellas, es la división norte-sur, que se expresa en la puja de los sectores del sur provincial por el reconocimiento del peso electoral de los distritos que representan a la hora de la asignación de cargos y espacios de poder. Otra cuestión, es la presencia de fuertes caudillismos que se manifiestan como irreconciliables. Es el caso de Juan Cepeda y Ricardo Caballero, quienes mantienen a la organización en permanentes disputas por la supremacía, recurriendo ambos al poder nacional tratando de conseguir los apoyos necesarios para inclinar la balanza local a su favor. Cepeda establece su principal línea de alianzas con el conservadurismo de la provincia de Buenos Aires y tiene en Fresco a un solidario compañero de ruta. Caballero, más cerca de Justo aunque no todo lo disciplinado que al presidente le gustaría, obtiene sus principales apoyos en algunos ministerios del Ejecutivo nacional.

partido oficial. El motivo será la elección de los dos senadores para representar a la provincia en el Senado nacional. Aunque para igual cargo, las designaciones tienen diferente peso ya que responden a la necesidad de completar los mandatos de los senadores De la Torre (dos años) y Parera (siete años), que han renunciado a sus bancas.

Cepeda y Caballero, caudillos partidarios del sur de la provincia, son las figuras seleccionadas para cubrir estos cargos. Pero este consenso en torno a los nombres no evita el debate en el bloque oficial, en tanto resta resolver cuál banca vacante se asignará a cada uno, habida cuenta de las diferencias en la duración de los mandatos. La asignación a Caballero de la banca más codiciada trae como consecuencia la renuncia de Cepeda a la banca de senador y al partido, desatando un conflicto que amenaza con quebrar al oficialismo local, y trasciende al distrito ya que se entrelaza rápidamente con la política nacional donde el oficialismo estaba resolviendo las candidaturas para la renovación presidencial de septiembre de ese año.

El ejercicio reflexivo nos introduce a indagar sobre las dimensiones de una identidad política claramente definida, identidad que Macor y Piazzesi (2005) han descripto con precisión: *antipersonalismo santafesino*. Un bloque de poder propio que se consolidó en sus prácticas de administración del poder provincial sin interrupciones hasta el golpe de junio de 1943. Dicha consolidación fue posible en diálogo directo con los desafíos y aciertos inaugurados por una incertidumbre dominante de vacío de legitimidad a partir del golpe de Estado de 1930.

Aquí, nación y provincia establecen sintonías complementarias que intentaremos describir siguiendo los aportes de la historiografía regional en el período de entreguerras. Los años treinta se inauguran con una novedad, para Macor y Piazzesi:

Las fuerzas armadas cierran entonces un ciclo que ellas mismas habían inaugurado con el golpe de 1930. Estas intervenciones militares delimitan un período en el que se destaca el proceso de reestructuración del Estado nacional y las transformaciones político-ideológicas que lo acompañan, en el marco de una profunda convulsión en el campo de las ideas que atraviesa al mundo occidental sobre todo desde la primera posguerra. Lo que está en debate en estos años es la tradición liberal democrática y sus instituciones que ordenaban el sistema de poder, cuyos pasos iniciales se remontan a la Argentina de la segunda mitad del siglo XIX y se completan con la reforma política de 1912 y la instalación de la democracia electoral. Y fundamentalmente la cuestión de la democracia, es decir la capacidad y la eficiencia de un sistema de toma de decisiones políticas construido sobre este fundamento para responder a la nueva realidad social (2005: 12).

Una nueva etapa busca desterrar las prácticas dominantes durante la experiencia yrigoyenista como representaciones de un período de democracia ampliada luego

de la reforma electoral de 1912. El anti-yrigonismo o antipersonalismo lejos de representar un fenómeno de identidad política uniforme, con el paso de la década, permitió identificar variados derroteros en nación y provincia como búsqueda alternativa a la crisis de legitimidad de origen.

En el horizonte nacional, los ensayos de regeneración nacional de Uriburu primero y Justo después —sin desconocer las conquistas en el espejo de la historia del radicalismo gobernante— no fueron intentos suficientes para resolver el problema de crisis de legitimidad. Macor señala una imposibilidad hegemónica que permanece durante los años treinta, la imposibilidad de resolver un dilema:

¿Cómo controlar el poder en nombre de una tradición cuya faceta democrática ha permitido la consolidación de un partido predominante, el Radical, que de respetarse las reglas de juego puede, por su capacidad de convocatoria, reconstituir el poder que le fuera arrebatado en 1930? Dilema que acompaña al bloque de poder desde su formación y remite a necesidades que se presentan como irreconciliables: de reproducción en el poder y de producción de legitimidad. La imposibilidad de armonizar estas necesidades es el factor constituyente del dilema. (2005: 14).

En clave regional, la importancia del antipersonalismo en la coalición gobernante está dada, primariamente, por el peso específico como organización política en los distritos del litoral. Macor señala que a diferencia de sus aliados Conservadores y Socialistas Independientes, el antipersonalismo provee al bloque oficialista de un foco de competencia con el Radicalismo por la tradición partidaria (Macor, 1999, 2001, 2005). Para Piazzesi:

desde fines de 1931 y hasta mediados de la década, mientras el radicalismo con la abstención electoral se ubica como oposición... el antipersonalismo se refugia en lo organizacional, en la estructura partidaria que conduce a los aparatos del estado donde puede obtener los recursos materiales que garanticen la reproducción de la organización. Su integración en el bloque oficial de la Concordancia le ofrece un manejo de recursos materiales con los cuales trabajar sobre el descontento generado en el Radicalismo por la no participación electoral (2009: 21).

La escala de observación provincial permite dar cuenta que el antipersonalismo no tendrá competencia en su representación local de la Concordancia, aunque como consecuencia de los resultados electorales de 1931, deberá resignar ante el Partido Demócrata Progresista el manejo del Estado en la primera mitad de la década. Así es como los sectores identificados con tradiciones conservadoras encuentran en

Manuel María de Iriondo un liderazgo propicio para la definición de una identidad por largo tiempo buscada.

Una periodización validada en el campo académico encuentra, en una coyuntura de crisis de legitimidad y representación, dos experiencias bien definidas: la experiencia demoprogresista de Luciano Molinas y la experiencia antipersonalista de Manuel María de Iriondo y su sucesor Joaquín Argonz. Así, para Macor y Piazzesi es posible distinguir dos lógicas:

Si en la primera mitad de la década, el gobierno provincial del Partido Demócrata Progresista ensaya una fórmula política que busca sus fundamentos en la correspondencia entre liberalismo y democracia; la experiencia iriondista, en cambio, se desentiende de este par de conceptos, no sólo porque los dispositivos del fraude electoral ponen en cuestión la representación política tradicional, sino por los nuevos horizontes de la gestión estatal que alejan al antipersonalismo local del paradigma liberal (2005: 11).

Cambio de legislación electoral y fraude mediante, sin dejar de observar el abstencionismo de una parte del radicalismo, por lo menos hasta los comicios de 1935, el distrito Santa Fe consagra el ensayo de gobierno de Luciano Molinas continuando la tradición reformista y descentralizadora de Lisandro de la Torre y la Liga del Sur.⁵ En palabras de Macor y Piazzesi, durante el contexto de 1930 el PDP:

...tiene ya en la provincia de Santa Fe una fuerte tradición que remite a los orígenes partidarios en la Liga del Sur fundada por Lisandro de la Torre en la ciudad de Rosario, en 1908. Su importancia en el campo electoral le había permitido alcanzar, en las décadas anteriores a 1930, una considerable representación legislativa provincial y nacional, aunque resignando siempre ante el Radicalismo el poder ejecutivo de la provincia. En esos casi 20 años de reinado Radical en el distrito, el PDP va definiendo una identidad de partido de legisladores y de oposición al Radicalismo gobernante (Macor y Piazzesi, 2005: 11).

Los objetivos del golpe de septiembre de 1930 –cuya plataforma nacional estuvo liderada por el general Uriburu– ordenaron las administraciones provinciales y clausuraron la etapa de reforma electoral y ampliación democrática iniciada en 1912.

5 Luciano Molinas en 1909 se recibió de abogado en la Universidad de Buenos Aires, se especializó y fue profesor de Derecho Comercial, Economía Política y Finanzas y Derecho Financiero. A partir de 1916 desempeñó diversos cargos legislativos hasta 1930, siendo elegido tres veces diputado nacional hasta el golpe militar de 1930. Junto a Lisandro de la Torre y Francisco Correa, Molinas fue parte de la conducción del PDP. También se desempeñó como concejal en la ciudad de Santa Fe y fue gobernador de la provincia entre 1932 y 1935.

Durante los dos años transcurridos hasta la nueva convocatoria a elecciones, una precisa revisión de trayectorias políticas consolidó un primer enfrentamiento electoral entre los dos electores protagonistas. En los comicios de noviembre de 1931, el triunfo de Luciano Molinas (PDP) sobre Manuel María de Iriondo (UCR Unificada) puede ser reconocido como el primero de una serie de capítulos que analizaremos en este escrito.⁶ Los dos liderazgos y sus programas de gobierno (y de oposición) confrontan identidades, discursos, representaciones y actores que confirman las dos culturas políticas hegemónicas en los años treinta.

La democracia progresista a partir de febrero de 1932 se convierte en el oficialismo, resultado adverso para el reordenamiento territorial que la Concordancia había promovido. Con el triunfo de Molinas se materializan las aspiraciones reformistas progresistas sostenidas en la plataforma política de la Liga del Sur desde fines del siglo XIX.

Entre 1932 y 1935 el gobierno –con mayoría en ambas cámaras legislativas– validó la vigencia de la reforma constitucional de 1921 –derogada por el entonces gobernador Enrique Mosca– y puso en marcha un sostenido programa descentralizador. Con aval legislativo, Molinas reformuló normas fundantes con el fin de alcanzar dichos propósitos; se aprobó una nueva ley de municipios, comunas y sociedades de fomento. La reforma municipal tiene su rasgo más sobresaliente en la consolidación de la autonomía del nivel de gobierno local, otorgándoles a los municipios –según su categoría– los órganos legislativos y ejecutivos electivos. Por otra parte se promovió la descentralización del sistema de salud pública (Bolcatto, 2019) y en forma paralela el sistema educativo se transformó en un escenario clave de la reforma.⁷ En estos años se crean nuevas agencias estatales por ley como el Departamento Provincial del Trabajo (2426) y la Dirección General de Higiene (2287).

El programa de reformas pedagógicas que impulsó la administración de Molinas formó parte de esta sintonía, un rediseño de políticas públicas de descentralización y fortalecimiento de autonomía y autarquía de organismos públicos. A la vez que se promovió la participación directa con representación ampliada, como es el caso de los Consejos Escolares de distrito. Dichos consejos resultaron dispositivos de democratización directa del propio sistema educativo, constituyeron la base de la arquitectura institucional consagrada en la ley de educación de 1934.

6 El 08/11/1931 la convocatoria a elecciones en el distrito Santa Fe confirmó el triunfo de Molinas con un 53.7% (99.200 sufragios) del electorado participante (207.110 votantes). Por su parte la UCR (CN) sostuvo la abstención y la UCR Unificada con Manuel María de Iriondo logró alcanzar el 46.2 % (85.437 sufragios).

7 La administración de Molinas delegó autonomía a otros ámbitos de la administración provincial aparte de los ya mencionados: el Directorio de Obras Públicas, la Administración de los Puertos de Santa Fe y Rosario (a los cuales se le dio también una ley de estabilidad y escalafón), la Caja de Jubilaciones y Pensiones y la Junta Electoral.

Sin embargo –como analizaremos en la tercera parte– el ambicioso e irrestricto programa reformista descentralizador fue centro de reiteradas polémicas. Las limitaciones e impugnaciones a la nueva ley se materializaron en profundas resistencias al interior del propio sistema educativo. Los debates y las polémicas serán desarrollados en dos escenarios diferenciados: gobierno de la educación y agenda parlamentaria.

Nos detendremos en la revisión restauradora que la intervención de 1935 impulsó desde las dos agencias estatales que definen las políticas educativas. Los debates sobre la autonomía y descentralización de los consejos escolares provocaron extensas polémicas sostenidas por los bloques del oficialismo y de la oposición en el marco del debate de la ley 2369 de 1934. La sanción de la nueva ley fue concebida por la tradición progresista como una verdadera conquista a pesar de toda resistencia e impugnación; como observaremos en el siguiente capítulo, la participación en la Conferencia Nacional de Analfabetismo fue el escenario propicio para dar cuenta de los alcances de la norma. Macor y Bacolla afirman:

La mayor innovación en relación al sistema educativo es la que se registra en el nivel común de enseñanza con la creación de un sistema de consejos escolares electivos de carácter distrital –coordinados por un Consejo General de Educación–, a los cuales se les otorga injerencia en cuestiones pedagógicas que incluyen el nombramiento de maestros y capacidades impositivas para completar los recursos derivados del Fondo de Educación Común también previsto por la Constitución (2009: 122).

Avancemos en la descripción de una segunda instancia de competencia electoral, donde oficialismo y oposición vuelven a medir fuerzas y realizan balances de los objetivos trazados. Los comicios intermedios de 1934 y sus resultados anticiparon lecturas que en forma inmediata se confirmarían en los debates, intervenciones, bloques legislativos y juntas electorales de la UCR.

La convocatoria a elecciones nacionales y municipales a principios de 1934 produjo reacomodamientos y divisiones en el antipersonalismo santafesino y estimuló el “concurrencismo” dentro del radicalismo que respondía al Comité Nacional presidido por Alvear. Aún sin la participación electoral del radicalismo, los conflictos entre los partidos que integraban la Concordancia fueron numerosos y abundaron denuncias de fraude y manipulación electoral. Los debates parlamentarios pusieron en evidencia estos problemas y menudearon los pedidos de intervención a algunas provincias (Piñeiro, 2007).

El avance electoral de la UCR tuvo consecuencias importantes. Si la Concordancia seguía perdiendo elecciones gubernativas en las provincias, el oficialismo quedaría en una situación comprometida, el antipersonalismo se debilitaría y el presidente quedaría en manos de los conservadores y no estaría en condiciones de

designar a su sucesor. Por ende, las elecciones a gobernador en las provincias de Buenos Aires, Santa Fe y Córdoba eran cruciales.

Ampliando la mirada sobre el mapa electoral, en particular hacia 1935, los justificativos que la administración justista encuentra para sostener como necesaria la intervención a la provincia de Santa Fe son más que suficientes. La intervención federal pone fin a cuatro años de gobierno demoprogresista en uno de los distritos electorales más importantes que, por su peso, gravita en el contexto de fuerzas que constituyen el bloque de la Concordancia en el caso nacional. Luego de la derrota electoral en Córdoba en manos del radicalismo sabattinista (1935), el distrito Santa Fe –como lo fue en 1912 al calor de la empresa reformadora saenzpeñista– es el escenario electoral determinante para la consolidación del justismo. Para Macor y Piazzesi,

La sola posibilidad de que el distrito mediterráneo pasara a las filas de la oposición, jerarquiza en el gobierno nacional la necesidad de contrarrestar sus efectos para las elecciones presidenciales que se avecinan, recuperando alguno de los territorios opositores como la Capital Federal o la provincia de Santa Fe. Los atributos de la Capital Federal para impactar en la opinión pública siguen aconsejando, como en 1931, dejar librado al mercado los resultados electorales; con lo cual la antigua aspiración del antipersonalismo santafesino de intervenir la provincia será satisfecha por el gobierno nacional (2005: 12).

El escenario electoral de 1935 en Santa Fe y el triunfo del radicalismo de Sabattini en Córdoba reestructuran el escenario electoral bajo la mirada expectante de Justo. Sin dudas, el respaldo a experiencias antipersonalistas en casos provinciales abre la puerta a nuevas representaciones en busca de mayor legitimidad. Del mismo modo, es posible encontrar en este crecimiento su contracara: el debilitamiento de la representación conservadora en el Partido Demócrata Nacional. La intervención nacional en Santa Fe tiene sus consecuencias inmediatas: “clausura la experiencia *demoprogresista* cambiando el signo del distrito santafesino como gran elector para la futura renovación presidencial” (Macor y Piazzesi, 2008: 112).⁸

8 Macor (2005: 128) ha observado que el poder alcanzado por el iriondismo no es ajeno a la forma en que se resolvieron los conflictos al interior del antipersonalismo. Para Piazzesi y Macor (2001), el grupo liderado por el gobernador De Iriondo, gracias a su inserción en el bloque de poder nacional en la primera mitad de la década y al control del estado provincial a partir de 1935/1937, logra reducir la oposición interna, lo que le permite mantener cohesionada la organización, sostener la gobernabilidad en los cuatro años de su mandato y, al mismo tiempo, imponer a Argonz como su sucesor. Iriondo es la figura principal de la coalición dominante del partido oficial, conformada por aquellos actores que pertenecientes o no formalmente a la organización controlan las zonas de incertidumbre más vitales. El control del ejecutivo provincial lo sitúa en un lugar privilegiado para disponer de recursos externos a su organización y utilizarlos dentro de ella como incentivos selectivos, manteniendo de esta forma un grado, sino alto, aceptable de cohesión al interior de la

El Litoral confirma el significado que el distrito electoral tiene para el proyecto justista, una vez que se ha reconocido la derrota en la provincia de Córdoba en manos del sabattinismo: “Con tal motivo el doctor Melo –ministro de Interior– ha manifestado: con Santa Fe se equilibraría la pérdida de Córdoba, aplicándose en nuestra provincia los mismos métodos puestos en práctica en la de Buenos Aires”.⁹ Estamos frente a una coyuntura de transformaciones inmediatas. *El Orden* comunica que el comité nacional de la UCR ha decidido intervenir el radicalismo santafesino para dar cumplimiento a una reorganización articulada entre nación y provincia, como veremos más adelante.¹⁰

Unos días más tarde el mismo periódico da a publicidad la decisión ya consensuada por el bloque de la Concordancia de habilitar y respaldar en el congreso nacional una nueva medida de intervención aprobada por el senado. El nuevo interventor interino es Julio Costa, hasta la designación de Manuel Ramón Alvarado (por parte de Agustín P. Justo).¹¹

El programa inmediato de la Intervención –de alcance restaurador– fue anular y dejar sin efecto todo avance innovador. Partiendo por la derogación de las incorporaciones de la reforma constitucional de 1921, retornando a la vigencia a la Constitución de 1900. En el campo educativo, como hemos referido, Alvarado reorganizó las dos agencias estatales (MIPF y CGE), el primer objetivo alcanzado fue la derogación de la ley 2369 de 1934.

La confirmación de la intervención de la plena vigencia de la ley de educación de 1886, clausuró definitivamente la primavera reformista del PDP. Además, las inmediatas designaciones de Alvarado evidenciaron el regreso de funcionarios radicales con reconocida experiencia en la gestión educativa; los nuevos cuadros burocráticos también fueron una clara señal de acercamiento a la tradición y jerarquía católica, como luego analizaremos en este mismo capítulo. En consecuencia, se intervinieron la totalidad de los Consejos Escolares de distrito, esta decisión resultó determinante y contó con el respaldo absoluto de los inspectores seccionales. De hecho, cada inspector de escuelas de las 13 secciones expresó un abierto

coalición dominante y del partido. Situación que también le permite tener bajo control a las disidencias que atraviesan la vida partidaria, impidiendo que desborden a la organización y limitando así su impacto en el ejercicio del poder provincial. Las capacidades de cooptación del iriondismo no se agotan en las fronteras partidarias, sino que alcanzan a un vasto número de dirigentes de los partidos opositores, ingresando a los territorios de caza del PDP y del radicalismo.

9 *El Litoral*, 12/11/1935.

10 *El Orden*, 20/08/1935.

11 Alvarado se venía desempeñando como ministro de Obras Públicas de la nación del gobierno de Agustín Justo y había actuado como gobernador de la provincia de Buenos Aires entre mayo y octubre de 1931. La prensa local durante la última semana del mes de septiembre de 1935 anuncia la posible intervención federal a la provincia, confirmada el 4 de octubre a través del decreto núm. 64344 del poder ejecutivo nacional.

apoyo al programa de la intervención. A su vez, entre 1935 y 1937 el ministerio de Instrucción Pública y Fomento queda en manos de Ricardo Foster, acompañado en el Consejo de Educación por José Amavet¹² y Pío Pandolfo.¹³ La política educativa durante la intervención federal y la revisión de reformas educativas del período demoprogresista configuran una coyuntura de tensiones entre detractores y defensores de las reformas impugnadas.

Carlos Bruchmann (en reemplazo de Alvarado) y el antipersonalista Foster llevaron adelante el cumplimiento de los objetivos propuestos en materia educativa en los años de transición. La intervención de 1935 da cuenta de una coexistencia de crisis de legitimidad, dilemas irresueltos y antipersonalismo santafesino como indicadores de reorganización acompañado por un proceso de corrupción del principio de legitimidad en lo referente a las normas que regulan la representación política (Botana, 1970: 650). Desde 1935 a 1943, la experiencia del iriondismo distingue como novedad la práctica del fraude como sistema, que se ha perfeccionado bajo el control del gobierno nacional. Macor y Piazzesi afirman:

En ese registro del fraude como instrumento de reemplazo, la lógica argumentativa del iriondismo se niega a asociar el concepto de de-

-
- 12 El educador José Amavet pertenece a la tradición radical estrechamente vinculada al sistema educativo. Su figura permite reconocer su actividad en el Consejo General de Educación desde 1912 y hasta 1941. Docente e integrante del grupo fundador de la Escuela Normal de Santa Fe, periodista especializado en educación en los diarios *La Unión Provincial* (dirigido por Domingo Silva), *Nueva Época* (junto a Juan Arzeno) y *La Palabra*, sus posiciones liberales como exponente del normalismo radical fueron reconocidas. Egresado de la escuela normal de Paraná, Amavet es presidente del CGE durante 1912 a 1914 reemplazando a Nicanor Molinas durante el gobierno radical de Menchaca, asumiendo el Ministerio de Instrucción Pública entre 1914 y 1916. Desde 1918 a 1920 la intervención a la provincia de La Rioja lo designa ministro de la cartera educativa. En un segundo momento, ocupa la presidencia del CGE durante 1920 y 1921 reemplazando a Ramón Doldán quien se desempeñaba como presidente interino (Mauro, 2010). Elegido senador por el departamento La Capital desde 1932, durante los años 1936 y 1937 Amavet ocupa por tercera vez la presidencia del CGE en carácter interino, y vuelve a desempeñarse en ese cargo en 1940 y 1941.
- 13 El médico Pío Pandolfo (figura de la UCR antipersonalista en este período) asume como presidente del CGE por primera vez durante 1923 a 1925. En un segundo momento, dirige el organismo en 1935 y 1936, asumiendo por tercera vez la presidencia interina durante algunos meses de 1937. Pandolfo estrechamente vinculado a la corriente higienista y a la eugenesia, brindó en numerosas oportunidades conferencias en la ciudad capital sobre la maternidad y el feminismo en la primera posguerra. Defensor público del golpe de 1930 se convierte en uno de los dirigentes claves de la UCR Santa Fe. Pandolfo era médico integrante del equipo de Asistencia Pública a principios de 1920, fue diputado provincial por la UCR Unificada (1926-1930), concejal en la ciudad capital por la UCR antipersonalista (1932-1935) y candidato a intendente (1934), asume como Director General de Escuelas (en 1935), Ministro de Instrucción Pública y Fomento (1937) durante los primeros meses del gobierno de Manuel María de Iriondo, y diputado nacional (1938-1941) por la UCR antipersonalista, ministro de Gobierno en la administración de Argonz (1941-1943), columnista del diario *El Litoral* durante la década de 1950. Sobre ambas figuras y grupos de referencia política volveremos en varias oportunidades a lo largo de la investigación.

mocracia con la calidad y transparencia de la práctica electoral. En consecuencia, no se detiene tanto a responder la acusación puntual de la oposición con respecto al fraude, como a la consecuencia que, para esa oposición, aparece como natural: su alejamiento de la tradición democrática. El mismo Iriondo recurre primero a su biografía para responder a la crítica, considerando que su vasta trayectoria es suficiente para hablar desde un lugar no reñido con la tradición democrática (2005: 19).

La derrota electoral de 1931 no fue más que el inicio de una etapa de fortalecimiento y construcción de candidaturas consensuadas entre las culturas políticas y las elites conservadoras de nación y provincia. Un tiempo antes, entre 1932 y 1935, Manuel María de Iriondo había estado a cargo del ministerio de Justicia e Instrucción Pública de la nación.¹⁴

Algunas consideraciones breves sobre el retorno a la vida política santafesina de Iriondo merecen detener nuestro análisis en su condición de aliado radical en los orígenes de la Concordancia en el distrito provincial. Si bien resulta derrotado por Molinas a finales de 1931, en poco tiempo su designación como ministro nacional adquiere relevancia en tanto hombre del proyecto de Justo. Sus viajes a la capital provincial son permanentes, la prensa escrita sostiene una prolija y ordenada cobertura de sus visitas, acciones, discursos y redes de sociabilidad. La agenda de “Manucho” —como las apelaciones simbólicas lo denominaron— fue selectiva y precisa, y sus viajes dotaron de una presencia con densidad social y política.¹⁵

Iriondo osciló entre las expectativas del líder de la Concordancia y la consolidación de la figura política entre nación y provincia. Articuló acuerdos y restricciones institucionales con otras fracciones radicales promovidas por grupos de referencia alrededor de dirigentes como Juan Cepeda, Enrique Mosca y Juan Gómez

14 Manuel María de Iriondo era integrante de la elite política notabiliar que articulaba familias patricias. Su formación en derecho se da en la Universidad de Buenos Aires (donde también era docente). En 1898 su tarea política se vinculó con Bernardo de Irigoyen como gobernador de la provincia de Buenos Aires y fue diputado por la convención de reforma de la Constitución provincial en ese año. Diputado nacional por la misma provincia (1900-1903), diputado nacional por la Capital Federal (1904-1907), es designado interventor federal en la provincia de San Luis (1907-1910) y presidente del Banco de la Nación argentina entre 1910 y 1918. Estuvo relacionado con la emergencia de la Liga Patriótica Argentina en 1919. Integró el binomio de la Concordancia a la gobernación de Santa Fe (de Iriondo-Francisco Beristain) en los comicios de 1931 derrotado por Luciano Molinas. Una vez logrado el triunfo de Agustín P. Justo y durante el ofrecimiento de las carteras nacionales, habiendo rechazado Instrucción Pública Roberto Ortiz, Iriondo se convierte en ministro de Justicia e Instrucción Pública del gobierno de la Concordancia (1932-1935).

15 Iriondo, como Ministro de la nación, participa de acciones de notable impacto local como los setenta años de la tradición jesuita en el Colegio Inmaculada (1932) y el sepelio del obispo y monseñor Boneo, figura clave del catolicismo en la curia santafesina.

Cello sobre los que volveremos oportunamente. Previamente la vida orgánica del radicalismo santafesino había sido modificada.¹⁶

El iriondismo recupera el pasado como principal mecanismo de justificación, una apelación a la historia, a los momentos fundacionales del pasado: la democracia por la que bregaron los hombres de Mayo y que consagró la constitución nacional. Apelación que busca fundamentar una visión del sistema democrático donde la idoneidad moral e intelectual para el ejercicio de las funciones públicas son requisitos fundamentales, y en última instancia se sostiene en la capacidad de los elegidos, que supone la capacidad de los electores.

La Capital de Rosario observa detenidamente el proceso de intervención, y las voces se orientan en tribunas públicas que critican el atropello institucional al orden provincial:¹⁷

Se está ahora ante un hecho consumado. Pero tal circunstancia no puede inhibir en la presente oportunidad y ante los intereses en juego para juzgar la conducta observada por el ejecutivo nacional, después de haberlo sido ya la mayoría que votó el proyecto de intervención en el senado. Santa Fe ve allanada su autonomía por una intervención dictada por decreto [...] y sobre los fundamentos constitucionales del decreto la responsabilidad del ejecutivo emerge con un grado de plenitud que no puede compartirse con la mayoría del Senado. Hemos hablado de un proceso de horas, que no otra cosa ha sido en verdad el que ha bastado para resolver la suerte de la auto-

16 Piñeiro (2007) sostiene que en Santa Fe, las autoridades surgidas de las elecciones internas de 1932 y 1934 incorporaron las distintas facciones que coexistían en el interior del partido. En principio el partido estaba dividido entre revolucionarios y abstencionistas. Posteriormente fueron creciendo las demandas para abandonar la abstención y se produjeron reagrupamientos en torno a los caudillos siguiendo clivajes no sólo locales sino también provinciales y nacionales. La Carta Orgánica del radicalismo provincial se había redactado en 1932 para ajustarla a la reforma de la Carta Orgánica Nacional que se había realizado un año antes. Se había introducido el voto directo de los afiliados para la elección de autoridades locales, delegados al gobierno provincial y nacional del partido. En cambio la elección de los candidatos a gobernador y vice la realizaba la Convención del partido. El voto directo suponía un control más estricto en los registros de afiliados y eran generalizadas, no sólo en Santa Fe sino en casi todas las provincias, las demandas de depuración de los padrones y las denuncias luego de cada elección interna de irregularidades en el manejo de los registros.

17 *La Capital*, 02/10/1935, p. 5: “La U.C.R de Santa Fe, que ha sabido mantener su serenidad y moderación de actitudes en muchas horas difíciles que le ha tocado vivir, debe en las presentes circunstancias hacer honor una vez más a su tradición cultural y activa consciencia ciudadana. [...] que [...] la UCR de Santa Fe está en su obligación hoy como siempre, de demostrar su cultura cívica y las hondas convicciones de sus sentimientos democráticos, permaneciendo serena en esta hora que si bien es de prueba, es también de triunfo y reparación”.

nomía de Santa Fe. Y esa misma brevedad en el tiempo [...] justifica un motivo más de censura para aquel [...] .¹⁸

En el contexto de cultura de masas y república verdadera, el iriondismo asume dos desafíos: reformar el sistema electoral y fomentar la cultura popular (Macor y Piazzesi, 2008). Aunque la noción de gobierno eficiente puede tener diversas aplicaciones concretas, distintos factores, entre los que se destacan los nuevos rasgos que asume el Estado, facilitan la asociación entre eficacia gubernamental y producción de obra pública. Asociación que puede reconocerse en toda la década y tanto en los gobiernos nacionales como en los locales.

La capacidad de gestión de la obra pública, es un elemento central en la argumentación con la que la elite política construye mecanismos alternativos de legitimidad (Piazzesi, 1997). La crisis de 1929 deja evidencias de un proceso de transformación hacia una matriz estatal intervencionista donde la obra pública es uno de los rasgos sobresalientes. Como señalan Macor y Bacolla, si bien en la primera guerra se abre un debate sobre el rol que el Estado debía asumir en relación a la economía y la sociedad,

son las consecuencias de la crisis del 30 las que obligan a modificar los lineamientos de la acción estatal constituyendo herramientas de intervención económica, de *tipo defensivo* primero o de reajuste hacia abajo –como los propios contemporáneos lo llamaron–, para luego de 1933 avanzar a una articulación más completa en los sucesivos planes de Acción Económica y el plan de 1940 del ministro Pinedo (2009: 116).

Estos autores sostienen que durante el período de entreguerras se ven emerger dos líneas claras que serán anudadas luego en el proyecto peronista, contribuyendo a su éxito: la inaugurada por la legislación social y los inicios de intervención económica del Estado de los gobiernos radicales; y la consolidación de estructuras que le dan al Estado autonomía y libertad de acción durante los gobiernos conservadores de los años treinta (Macor y Bacolla, 2009a: 117). En la discusión en la legislatura local, aparece una clara demanda del bloque oficial sobre la necesidad de revisar las bases del sufragio, aunque el partido de gobierno no alcanza consenso sobre las formas de implementar los cambios, y transfiere esa demanda y el problema de su instrumentación al poder nacional: “...la provincia se asocia estrechamente al proceso de transformación nacional, y el Estado provincial, en

18 *La Capital*, 09/10/1935, p. 4.

paralelo con el Estado nacional, ganará recursos que potencian su capacidad de intervención frente a la sociedad” (Macor y Piazzesi. 2009b: 23).¹⁹

El iriondismo santafesino constituye una coalición dominante del partido oficial que representa el sector, se aleja de uno de los nudos principales de la tradición del Partido Radical con la que se habían socializado políticamente muchos de sus cuadros partidarios y un número igualmente importante del electorado al que interpelan.

A medida que en el orden nacional se afirma el reformismo del gobierno de Ortiz, que recurre incluso a la Intervención Federal de algunos distritos para garantizar la transparencia electoral, la cuestión electoral en la provincia de Santa Fe ingresará en una coyuntura decisiva. Como ya anticipamos, en esta etapa en la que se suceden los actos electorales de 1940 y 1942, los caminos de los gobiernos nacional y local se bifurcan. Se inaugura una segunda etapa de la arquitectura estatal intervencionista que difiere de la etapa precedente, como señalan Macor y Bacolla:

Con la puesta en vigencia nuevamente de la Constitución provincial de 1900, el poder ejecutivo provincial reasume sus capacidades y, en consonancia con la política nacional, el poder legislativo pierde cada vez más peso. En este marco se observa un proceso de reforma estatal en sentido inverso a la de la gestión demoprogresista: la creciente centralización de la administración y la conformación de estructuras técnico-burocráticas que permiten desde el Estado actuar en la sociedad. En este sentido, aparece reiteradamente, como tópico legitimatorio de la acción de gobierno, la idea de la política como administración (2009: 124).

El mapa electoral que resulta de los comicios de 1937 revela el predominio del partido oficial en las circunscripciones más pequeñas y, a la vez, menos expuestas a la opinión pública; mientras es derrotado por el radicalismo en las más importantes, como La Capital y Rosario. Las elecciones de 1937 en un contexto de denuncias permanentes por fraude dejan en evidencia las prácticas de referentes del campo educativo y hombres del antipersonalismo provincial como Enrique Mosca²⁰ y Pío Pandolfo. Este último afirma:

19 Para Macor y Piazzesi (2009) desde 1935 la intervención federal abre una segunda etapa de la intervención estatal en la cual la importancia política de la obra pública en la acción gubernamental ayuda a explicar la gravitación de la misma en las luchas entre las facciones conservadoras dentro de cada bloque provincial y en la competencia entre los bloques provinciales por el favor presupuestario del gobierno nacional. A su vez, el control electoral a través del fraude promueve la autonomización del gobierno y del Estado, lo que profundiza esa lucha entre las facciones del oficialismo por el control de los recursos (2009: 23).

20 Los casos de Enrique Mosca y Pío Pandolfo analizados en contexto permiten transitar liderazgos y referencias del antipersonalismo santafesino a lo largo de la década del veinte y treinta. Mosca, egresado del centro formador de élites Colegio Inmaculada de la ciudad de Santa Fe, recibido de

Considero que la contienda cívica que actualmente se está librando en el escenario de nuestra provincia, puede ser señalada como un ejemplo de corrección de las autoridades que tienen la responsabilidad de presidir los comicios de los que han de surgir los gobernantes con los cuales los ciudadanos santafesinos recuperarán el goce de la autonomía consagrada en el código político de la nación. He recorrido en casi toda su totalidad la provincia [...] estoy por consiguiente en la posibilidad de afirmar con espíritu sereno que el clima electoral no puede ser más propicio para que cada ciudadano cumpla respaldado con todas las garantías constitucionales y sus deberes inherentes a su condición como tal.²¹

El triunfo de los candidatos oficialistas en Santa Fe, despertó en los partidos que integraban la Concordancia un considerable optimismo para las próximas elecciones presidenciales. En cambio, el radicalismo del Comité Nacional estaba lejos de reponerse de la aplastante derrota que había sufrido en la provincia y que le restaba un bastión fundamental para la próxima contienda electoral.²² Los comicios realizados el 5 de octubre de 1937 confirmaron 42 electores para la fórmula Ortiz-Castillo y ningún elector para el binomio Alvear-Mosca, una vez más el oficialismo provincial cerraba acuerdos y consensos para la continuidad de proyectos políticos una vez superadas las disputas facciosas al interior del radicalismo.²³

En términos de culturas políticas, la identidad construida como *iriondismo* da cuenta de una segunda etapa exitosa para el antipersonalismo como alianza distrital conservadora, nacionalista y católica. La gravitación de Manuel de Iriondo y

abogado en la Universidad Provincial de Santa Fe y militante radical; fue electo diputado nacional por la UCR entre 1917 y 1920 en un primer mandato, luego diputado nacional por la UCR antipersonalista entre 1928 y el golpe de 1930. Entre los años 1920 y 1924 fue electo gobernador de la provincia de Santa Fe por la UCR Unificada, en su mandato derogó los alcances de la reforma constitucional de 1921. Durante la presidencia de Alvear fue designado interventor en la provincia de Mendoza (1924-1926) y presidente del Consejo Nacional de Educación (1926-1928). Finalmente fue candidato a vicepresidente en dos oportunidades (1937 y 1946).

21 *La Capital*, 18/02/1937, p. 2.

22 Los antipersonalistas santafesinos comenzaron a trabajar para integrar los distintos organismos partidarios. Se organizaron la Junta del Norte integrada por Melitón Rivera, Francisco Lorenzati, Rodolfo Reyna, Leoncio Gianello y Eufemio Riolo Visconti y la Junta del Sur integrada por Juan Carlos Cepeda, Plácido Loza, Bosano Ansaldo, Jaime Soler y Antonio Reynares Solari. Por su parte, los centros cívicos “Agustín P. Justo” anunciaban que se plegarían a la campaña presidencial para apoyar la candidatura del Dr. Ortiz.

23 Otras elecciones también serían denunciadas como fraudulentas. El 15 de diciembre de 1940, se realizaron comicios para elegir gobernador en la provincia. De acuerdo a las denuncias del PDP, la fórmula Luciano Molinas-José Antelo fue derrotada por la Unión Cívica Radical de Santa Fe que sostuvo la fórmula Joaquín Argonz-Emilio Leiva. El triunfo de Argonz fue motivo de denuncias de fraude, por ejemplo cambio de urnas en el correo y reiterados actos de violencia.

Joaquín Argonz en la cartera educativa nacional y la permanente agenda política confirmaron los intereses del proyecto justista en territorio santafesino. El programa restaurador de la intervención apeló al panteón de figuras notabliares de la elite provincial; construyendo imágenes identitarias propias de un pasado liberal y una tradición patricia que iniciará la escritura de un relato historiográfico fundacional a través de la Junta de Estudios Históricos de 1935 y las redes de sociabilidad (escritura y apelación sobre las que nos detendremos en el tercer capítulo).

Con la puesta en vigencia nuevamente de la Constitución provincial de 1900, el ejecutivo provincial reasume sus capacidades y, en consonancia con la política nacional, el poder legislativo pierde cada vez más peso. En este marco, se observa un proceso de reforma estatal en sentido inverso a la de la gestión demoprogresista: la creciente centralización de la administración y la conformación de estructuras técnico-burocráticas que permiten desde el Estado actuar en la sociedad. Las políticas públicas durante el iriondismo resignifican algunos espacios institucionales ya existentes que posibilitan la relación con amplios sectores sociales: aquellos que organizan la intervención gubernamental en salud y en ciertos aspectos de la asistencia social.²⁴

En el área de salud, la reorganización se consolida con la creación del Ministerio de Salud Pública y Trabajo (iniciado con la ley 2608/38 de Asistencia Hospitalaria y Social). Se ordena un plan de construcciones hospitalarias, por un lado, y con la creación del Departamento de Salud Pública de la Provincia en 1939, que se delinea como un organismo técnico-administrativo de control y de coordinación de acciones en el ámbito de la higiene pública, las condiciones del ambiente laboral y la asistencia médico social, por el otro.

Dentro de la esfera de este ministerio también se impulsa posteriormente la reforma de la Caja de Asistencia Social que incorpora pensiones a la vejez, la invalidez, a la madre y a los huérfanos; y la institucionalización del Fondo de Asistencia a la Niñez. En el siguiente capítulo intentaremos profundizar en las concreciones propias de un programa pedagógico escolanovista (las escuelas experimentales) y el diseño de un perfil pedagógico del tipo “escuela asistencial” durante esta etapa.

La impronta de un Estado intervencionista activó un conjunto de políticas sociales que resultaron características durante las administraciones antipersonalistas. En particular, el sistema educativo configuró una secuencia de ensayos que pueden inscribirse en el diseño de una nueva etapa cuya prioridad fue la niñez. Una observación más, el diseño institucional de una agenda educativa encuentra una figura relevante que combinó humanismo e idealismo pedagógico con conservadurismo político.

24 Estas modificaciones serán consolidadas en el espíritu de la ley orgánica de ministerios que se sanciona en 1941.

Manuel María de Iriondo encontró en el pedagogo Juan Mantovani mucho más que un ministro de instrucción, incorporó a las estrategias de construcciones identitarias un intelectual y experto que eliminó todo tipo de conflicto posible. En Mantovani convergieron capacidades propias de un destacado referente del campo pedagógico y político en el largo plazo. Acompañado por Antonio Juliá Tolrá y Lorenzo de la Torre en el CGE, la experiencia en la gestión de la educación durante el antipersonalismo es la etapa de concreciones de diversas demandas laborales, gremiales, institucionales... postergadas desde la crisis de 1930.

Volviendo al plano electoral, los comicios en los distritos de Santa Fe y Mendoza ocuparon la atención de la opinión pública en los primeros meses de 1941. En enero la Junta Electoral se pronunciaba sobre las irregularidades de los comicios realizados en diciembre en Santa Fe, pronunciamiento que fue considerado extemporáneo e injusto por las autoridades del partido triunfante:

Después de lo ocurrido en Mendoza en el día de ayer y de la actitud del oficialismo en Santa Fe, antes y después de los comicios del 15 de diciembre último, es indudable que el panorama político de la república se está ensombreciendo rápidamente. [...] el país ha retrocedido y sigue para atrás rápidamente en procedimientos electorales. Con total desparpajo se anuncia que tal o cual elección está “hecha”, es decir “ganada de antemano” y después de lo ocurrido en nuestra provincia acaba de colmarse la prudencia con lo que ha ocurrido en Mendoza. El voto a la vista, el choque sangriento, el triunfo de cualquier forma y por cualquier medio necesariamente van a oscurecer nuestro porvenir.²⁵

El conflicto entre la oposición y la Concordancia quedó planteado una vez más a comienzos de 1941. Los sectores de la Concordancia estaban dispuestos a considerar en la Cámara de Diputados el proyecto de una nueva intervención a Santa Fe y posiblemente el problema de Mendoza siempre que se considerara la ley de presupuesto. La oposición (radicales y sectores antipersonalistas que apoyaban la política de Ortiz), en cambio, “reafirmó su intransigencia con la finalidad política que se resuelvan los casos de Santa Fe y Mendoza” previo a cualquier consideración de proyectos económicos y financieros.²⁶

25 *La Capital*, 06/01/1941.

26 En el bloque de diputados del radicalismo antipersonalista hacía tiempo que se mantenía latente una división vinculada al problema de las elecciones de Mendoza y Santa Fe. Dicha división se concretó finalmente el 30 de enero como consecuencia de la colaboración que los legisladores antipersonalistas prestaron al radicalismo para formar quórum y poder aprobar la interpelación al ministro del Interior sobre las elecciones mendocinas y para fijar la fecha para tratar el despacho de la Comisión de Negocios Constitucionales respecto de la intervención a la provincia de Santa Fe.

Por cierto la aprobación de las intervenciones por la Cámara de Diputados no significaba que aquellas provincias fueran intervenidas ya que era necesaria la aprobación del Senado donde dominaba la Concordancia. Efectivamente, el proyecto de ley de intervención a Santa Fe por los comicios de diciembre de 1940 fue despachado favorablemente por la Comisión de Negocios Constitucionales en enero de 1941. Los legisladores que apoyaban la política de “legalidad” que proponía la intervención a Santa Fe y Mendoza reclamaban libertad de acción para decidir su voto en cuestiones políticas: ²⁷

Creíamos que la epidemia del fraude había terminado pero de pronto aparecen dos focos: Santa Fe y Mendoza. [...] Lógicamente los que creíamos que el país se podía normalizar, nos alarmamos y creo que el doctor Pinedo, aunque no lo diga se ha alarmado y busca (en lo que hemos coincidido) el medio de terminar con el fraude y la violencia, y trata de hacer un paréntesis en la actividad política para establecer bases a fin de que los partidos, en una coincidencia, puedan solucionar los grandes problemas políticos [...]. ²⁸

La fracción disidente de la UCR de Santa Fe no había estado de acuerdo con la designación de los candidatos de las elecciones de 1940 y no habían logrado que la junta electoral los reconociera como partido. Evidentemente no se llegó al acuerdo y el 9 de febrero de 1941 se llevaron a cabo las elecciones complementarias de Santa Fe, con la abstención de la Unión Cívica Radical del Comité Nacional. De este modo, se consagró la fórmula Argonz-Leiva quienes asumirían el mando el 10 de abril del mismo año.

En consecuencia, un grupo radical disidente a finales de julio habían decidido crear un nuevo partido con el objeto de obtener la personería política en el orden nacional y provincial, proceder a la organización del nuevo partido, designar las

27 La reunión a la que asistieron varios legisladores como Pío Pandolfo y Carlos A. Pita se representaban las dos tendencias que actuaban dentro del bloque: la “legalista” que propiciaba el proyecto de intervención a Santa Fe y se manifestaba solidaria con la política del Dr. Ortiz y la que se solidarizaba con la política del gobernador de Santa Fe, Dr. Iriondo. Los legalistas consideraban que Ortiz personificaba el espíritu del radicalismo antipersonalista y por eso estaban decididos a conseguir que la libertad de sufragio fuera una realidad en todo el país. No obstante, en lo atinente a los proyectos relacionados con los intereses generales del país y en el orden financiero, económico, social y administrativo se declaraban colaboradores del Poder Ejecutivo ejercido por el vicepresidente. Esta declaración ponía de relieve que la cuestión de la libertad de sufragio era clave si se quería lograr la aprobación del presupuesto nacional y el Plan Económico que había presentado el ministro Pinedo (Piñeiro, 2007: 320).

28 *La Nación*, 12/01/1941, “Entrevista al Dr. Alvear”, p. 4.

autoridades y adoptar otras medidas relacionadas con ese propósito,²⁹ en consonancia con prácticas que acompañaban la propia historia del radicalismo.

Los resultados de las alianzas durante los comicios de 1940 y 1941 tuvieron impacto entre los legisladores nacionales. En el congreso, los diputados radicales acordaron su “colaboración” con el oficialismo. Las elecciones gubernativas de Santa Fe dieron por tierra con estos intentos de acercamiento porque el radicalismo Comité Nacional fue derrotado por el antipersonalismo merced a un notorio fraude. El triunfo en Santa Fe podía haber sido la oportunidad de consolidar el partido dentro de la Concordancia para imponer un binomio netamente antipersonalista en las elecciones presidenciales.

Finalmente, la fórmula oficial quedó integrada por un radical antipersonalista como Ortiz y el dirigente conservador Castillo. Las elecciones gubernativas de Mendoza y Santa Fe, ganadas ambas por fraude, volvieron a dividir a los antipersonalistas en dos grupos en el congreso nacional. Por un lado, los “legalistas” que apoyaban la política de Ortiz ya electo y la intervención a la provincia de Santa Fe e hicieron causa común en la cámara de diputados con los radicales del Comité Nacional; por otra parte, la rama oficialista que apoyaba al iriondismo santafesino y se oponía a la intervención.

Este ejercicio de caracterización de las culturas políticas identificadas como predominantes en el período comprendido entre 1930 y 1943, nos permite contar con precisiones necesarias a la hora de comprender e interrogar las definiciones en materia de políticas educativas y reformas pedagógicas a escala provincial. Así, es posible proponer una lectura de contrastes entre dos tradiciones mayúsculas de densidad en el distrito, vinculadas a organizaciones políticas pero no encapsuladas en ellas: la demoprogresista y la antipersonalista. El esfuerzo por describir los pilares, las tradiciones, intereses y representaciones de sus actores principales colaboran en hacer inteligibles las dos tradiciones.

En el caso del antipersonalismo o la metamorfosis del antipersonalismo en reconfiguración permanente: en primer lugar, esta expresión política no consiguió consolidar ni institucionalizar una opción como fuerza a nivel nacional. Cuando terminaba una elección los partidarios se disgregaban, los comités se cerraban y no subsistía una estructura permanente. Se clausuraba también el Comité Nacional

29 Piñeiro sostiene que las elecciones realizadas en los distritos Santa Fe y Mendoza generaron nuevas divisiones y la aparición de fuerzas políticas como la UCR Impersonalista promovida por un grupo de legisladores nacionales del propio radicalismo. En el caso de la provincia de Santa Fe, “el señor Pita que presidió la reunión como legislador nacional expresó que la situación en que se hallaba el partido se originó en la resolución por la cual la Junta Electoral desconoció su existencia, y después de reseñar los hechos anteriores y posteriores a la elección de gobernador dijo que había consultado a los dirigentes de todos los departamentos para conocer su pensamiento acerca de la reorganización partidaria, quienes estaban de acuerdo con la realización de una asamblea para fundar una nueva organización” (2007: 320).

porque los dirigentes dejaban de concurrir. A su vez, al carecer de un liderazgo carismático o de una coalición dominante y de una estructura fuertemente institucionalizada a nivel nacional, el partido constantemente se desbandaba y volvía a reorganizarse ante cada elección (Piñeiro, 2007).

En la clave que estamos exponiendo, como observaremos en este escrito, los hombres que formaron parte de las gestiones educativas durante la década conformaron relaciones inseparables entre el mundo de ideas en el que se reconocían, las estrategias facciosas que asumían frente a cada convocatoria electoral y la red de cooptación propia de las elites políticas del momento. Como pueden analizarse los recorridos intelectuales y políticos de Enrique Mosca, Rafael Araya, Pío Pandolfo, Abel Furno, José Amavet, Manuel María de Iriondo, Joaquín Argonz, Juan Mantovani, entre otros.

CAPÍTULO II

Políticas educativas y construcción de legitimidad

En este capítulo vamos a detener nuestro análisis en las dos instituciones o agencias estatales que definieron las políticas educativas en la provincia de Santa Fe durante el período de estudio. Algunos trabajos académicos han indagado en la diversa composición de la burocracia estatal en el Ministerio de Justicia e Instrucción Pública nacional, aportes como los de Giorgi (2014), Rodríguez (2017a), Rodríguez y Petitti (2017), Fiorucci y Rodríguez (2018), Rodríguez y Soprano (2018) nos aproximan a las trayectorias de intelectuales, médicos, abogados, arquitectos y demás profesiones en la conducción de la cartera educativa.¹

Rodríguez (2017a: 402) afirma que una tendencia en los perfiles ministeriales del período se encuentra en funcionarios provenientes de la maquinaria partidaria que vivieron de la política como profesionales ocupando distintos y diversos cargos electivos en la función pública, como constituyen las participaciones de Enrique Mosca en el CNE durante los años veinte; y Manuel María de Iriondo junto a Joaquín Argonz en el ministerio en la primera mitad de 1930.

El Ministerio de Instrucción Pública y Fomento como estructura del poder ejecutivo y el CGE como órgano de aplicación y control, configuran dos escenarios del entramado institucional y político. Las leyes educativas en vigencia en el territorio provincial (1886 y 1934) confirman que la administración de la educación en la práctica fue conducida por el CGE, cuyos miembros eran elegidos por el Poder Ejecutivo (sin la necesaria aprobación de las cámaras legislativas). Asimismo, el

1 Giorgi (2014: 106) sostiene que el método sociográfico es una de las estrategias más comunes en la investigación del personal político. Este consiste en la clasificación de los agentes según sus propiedades sociales formalizadas en ciertas variables: profesión, lugar de nacimiento y nivel de estudios, entre otras. Por su parte, la prosopografía es el método de elaboración de biografías colectivas de un conjunto social coherente —es decir, cuyos integrantes comparten rasgos exteriores comunes—, con el objetivo de describir los perfiles emergentes y analizar los entramados sociales en los que están inscriptos. Asimismo, realiza dos operaciones simultáneas: aborda sociográficamente las características y atributos de los miembros del conjunto social estudiado y sigue sus trayectorias recuperando su multiposicionalidad. Los trabajos consultados han sido de gran ayuda para el análisis del presente capítulo.

CGE tenía una relación de dependencia con el Ministerio de Instrucción Pública y Fomento² que desde 1924 pasó a tener una mayor injerencia sobre el mismo. Los Consejos Escolares tenían funciones de inspección y fomento de las actividades escolares, que tal como señala Ossana (1997), eran designados por el Poder Ejecutivo y quedaban en manos de la élite local.

El análisis de las fuentes primarias nos permite ordenar la escritura en función de los vaivenes de intervenciones y gobiernos elegidos con las restricciones institucionales de la época. En primer lugar, analizaremos las atribuciones, facultades, deberes y organización de la agencia estatal denominada CGE regulado por la ley de Educación Común de 1886.

En su origen, el CGE era responsable de la dirección administrativa de la enseñanza primaria, dependiendo de su superior inmediato el Ministerio de Instrucción Pública y Fomento (artículo 18). La composición del Consejo estaba integrada por un director en calidad de presidente y dos vocales nombrados por el Poder Ejecutivo cuya remuneración se establecía en el presupuesto escolar. En relación a las atribuciones del CGE la norma fijaba lo siguiente:

Corresponde al Consejo 1) celebrar sesiones diarias; 2) presentar al P.E. en marzo de cada año la memoria general de la educación común en la provincia; 3) elevar a la aprobación del P.E. el presupuesto equilibrado de los gastos y proponer los aumentos que considere necesarios para el ejercicio venidero; 4) expedir títulos de maestros con examen previo y la comprobación de la moralidad y buenas costumbres del candidato; 5) administrar los fondos y bienes escolares cuidando siempre de justificar toda inversión; 6) crear nuevas escuelas, erigir edificios adecuados y fomentar la organización de Bibliotecas, así como todos los proyectos que concurren al progreso de la Educación de la provincia; 7) disponer de conferencias de maestros provocando la discusión de aquellos puntos que a las exigencias locales se refieran; 8) acordar estímulos y premios honoríficos a los que se distingan especialmente por su consagración al buen servicio; 9) dirigir una publicación mensual o quincenal que con el título “Boletín de Educación” se ocupe especialmente de este ramo y sea el órgano oficial de la Dirección.³

2 A partir de 1921, durante el gobierno de Mosca, el Ministerio de Instrucción Pública y Agricultura pasa a denominarse de Instrucción Pública y Fomento, acorde a una amplia reorganización del entramado institucional del Estado santafesino (Carrizo, 2019).

3 Ley de Educación Común provincia de Santa Fe, 1886, *Boletín de Educación*, 1886, año 1900, p. 12. Además contempla las siguientes responsabilidades: “10) atender con preferencia la estadística y estudiar sus conclusiones para todas las reformas que la instrucción reclame; 11) contratar dentro o fuera de la provincia los maestros diplomados que fueren necesarios y solicitar su nombramiento

La ley establece que el Director General del CGE debe presidir con voz y voto el organismo, emitir resoluciones y comunicarlas; dar órdenes de pago y justificarlas; recaudar e invertir toda asignación jurisdiccional vigente; garantizar mobiliario, libros y útiles a las escuelas en tiempo y forma; proponer medidas para mejorar el profesorado, optimizar el ejercicio de la inspección escolar. Durante los años treinta, el CGE se organizó en 11 áreas administrativas, un organigrama de funcionarios políticos y responsables de la burocracia estatal, además del cuerpo de inspección en agrupamientos (general, seccional, de trabajo manual y escuelas particulares).⁴

La administración territorial del gobierno escolar se organiza y administra en 13 secciones. Las secciones 1º (La Capital) y 3º (Rosario) eran fortalecidas en cantidad de inspectores y recursos por la densidad de establecimientos educativos y la concentración de matrícula en las dos ciudades con mayor población.⁵

Como órgano oficial de comunicación, el CGE publica periódicamente el *Boletín de Educación*. En relación a las fuentes disponibles para el período, además de los decretos de nuevas designaciones y la prensa escrita, el *Boletín de Educación* resulta un material de consulta obligada como órgano oficial del CGE para analizar las políticas educativas, cambios y continuidades. Si bien la publicación mensual se distribuía en los establecimientos educativos y por suscripciones desde los orígenes del sistema educativo provincial en 1886, nos detendremos aquí en el reglamento de publicación, redacción y contenidos del Boletín aprobado por el CGE en 1930.⁶

al P.E.; 12) separar de su puesto y con acuerdo del P.E. a todo empleado que reincida dos veces en la falta por la que se haya apercibido; 13) recibir todo legado o donación de bienes muebles o inmuebles, que se hiciere con destino a la educación común, depositando el resultado de los primeros en el Banco Provincial y absteniéndose de grabar ni enajenar los segundos sino tiene expresa autorización del testador; del donante o del P.E. conforme a las leyes de la provincia; 14) clausurar con la aprobación del P.E. cualquier establecimiento de instrucción primaria en que se den ejemplos o lecciones contrarias a la moral y buenas costumbres; 15) velar por los más exactos cumplimientos de los deberes a los Consejos de distrito e Inspectores; 16) formular cada año la cuenta general documentada que agregará al presupuesto o la Memoria”.

- 4 *Boletín de Educación*, 4 Época, núm. 61, 1930, p. 24. El CGE estaba organizado en las áreas administrativas: a) inspección dentaria, b) inspección médica, c) dirección jurídica, d) dirección contable, e) tesorería, f) arquitectura. Además de depósito de suministros, división talleres, estadísticas y archivos, economato y museo escolar “Florentino Ameghino”.
- 5 La ley de Educación de 1886 (título IV, artículo 31) y 33) define las tareas de los inspectores de escuela y establece seis (6) secciones inicialmente ubicadas en 1) departamento La Capital, 2) Rosario, 3) Las Colonias, 4) San Jerónimo e Iriondo, 5) San Lorenzo y General Lopez y 6) San José y San Javier.
- 6 En 1930 el CGE aprobó un nuevo reglamento para la edición, selección de contenidos y publicación en el *Boletín de Educación*. Las secciones se organizan en a) pedagogía doctrinaria, b) literatura, c) divulgación científica, d) bibliografía, e) jurídica, f) oficial, g) informativa, h) consultas, i) misceláneas y j) canje. El valor de las suscripciones y modalidades se establecen por año 6 pesos, por semestre 3 pesos, por trimestre 1.50 pesos, por número 0.50 pesos.

Tanto el Ministerio de Instrucción Pública como el CGE —como agencias estatales que regularon y organizaron el sistema educativo— estuvieron condicionados por las decisiones propias del campo político en nación y provincia. Observaremos dicha dimensión y sus consecuencias en cuatro momentos claramente diferenciados: el período de la intervención nacional entre 1930 y 1932, la experiencia demoprogresista de Luciano Molinas desde 1932 hasta la intervención de 1935, una tercera etapa de transición entre la intervención y el triunfo electoral del anti-personalismo en sus dos administraciones (entre 1937 y 1943).

Las cuatro secuencias cronológicas solo serán referenciadas en función de los cambios de funcionarios políticos de conducción en el Ministerio de Instrucción Pública y Fomento y el CGE (aún las de corta duración), como así también de modificaciones en la conducción del cuerpo de inspectores y la apelación a tradiciones político-pedagógicas.

Analicemos ahora la primera etapa inaugurada por el golpe Estado de 1930 y los años de transición hasta la asunción de las nuevas autoridades electas en 1932. El Ministerio de Instrucción Pública y Fomento a partir del golpe atraviesa dos años de presencias externas a la tradición pedagógica e intelectual santafesina. En primer lugar durante el gobierno provisional del general Uriburu la provincia estuvo intervenida durante unos meses por Diego Saavedra —quien designó en el ministerio a Atilio Dell’ Oro Maini.⁷ En el acto de asunción, Dell’ Oro Maini expresaba:

No nos ata vinculación con ningún círculo ni fracción y defendemos la libertad de proceder con arreglo a los méritos de cada uno y las exigencias de la enseñanza. El gobierno depuesto nos ha dejado las arcas vacías y exhaustas, un déficit insalvable y para la educación un presupuesto ficticio y recargado, pero haremos lo posible por asegurar la retribución del maestro y la conservación de la escuela primaria que cumple su fin.⁸

Como señala Zanca (2012), la participación de jóvenes intelectuales católicos no se redujo a ámbitos religiosos, sino a espacios institucionales de secularización.

7 Atilio Dell’ Oro Maini promovió iniciativas de los integrantes de los Cursos de Cultura Católica (CCC) que revelaban su interés en competir por la hegemonía del campo intelectual argentino. A fines de los años veinte, promovieron la salida de una publicación de alta calidad, la revista *Criterio*, que contaba con importantes firmas del exterior y una estética atractiva. Los altos estándares parecen haber obsesionado a los fundadores de los CCC, en especial a Atilio Dell’Oro Maini, quien esperaba que los asistentes completaran sus cursos con monografías, de la misma manera que en cualquier otro instituto universitario. Dell Oro Maini luego de un breve paso por el Ministerio de Instrucción Pública y Fomento será designado interventor en la provincia de Corrientes.

8 Discurso de Dell Oro Maini en el acto de asunción del nuevo presidente del CGE designado por la intervención federal de Diego Saavedra, Enrique Sandoz. *Boletín de Educación*, octubre de 1930.

En esta perspectiva, el ensayo uriburista en distintos territorios provinciales tensionó tradiciones políticas locales con equipos de conducción en un proyecto de nación católica.⁹

En abril de 1931 el interventor Diego Saavedra es reemplazado por el cordobés Guillermo Rothe y con este desplazamiento se designa como nuevo ministro en reemplazo de Dell' Oro Maini a Sofanor Novillo Corvalán, también cordobés.¹⁰ Con el proceso de transición electoral abierto –al que ya nos hemos referido en el primer capítulo del trabajo– las intervenciones quedarán a cargo de Alberto Arancibia Rodríguez y Juan L. Garro Allende hasta febrero de 1932. Estas interrupciones –muy relacionadas con los movimientos al interior de los grupos conservadores que acompañan la experiencia uriburista y resultan constitutivas al momento de conformarse la Concordancia–, repercutieron en las instituciones encargadas del gobierno y la administración de la educación. Los cambios impactaron no solamente en las designaciones políticas sino también en la figura del Inspector General como responsable del cuerpo de inspección escolar.¹¹

Así, Sofanor Novillo Corvalán fue reemplazado en el Ministerio de Instrucción Pública y Fomento por Reynaldo Pastor, también de procedencia cordobesa. Esta situación contrasta con el ámbito nacional, donde el CNE se caracteriza por la continuidad en estos dos años de transición de Juan B. Terán como presidente

-
- 9 Zanca (2012: 199) sostiene que los CCC fueron fundados en 1922 por un grupo de jóvenes laicos con el objeto de contar con un ámbito específico de formación. Anhelaban ser un vehículo de “reconquista intelectual” de la sociedad argentina. Mantuvieron una relativa independencia respecto de la jerarquía eclesiástica, hasta que a fines de los años treinta, con la llegada de la autorización por parte de Roma, la injerencia de las autoridades se plasmó en sus estatutos. Los primeros integrantes de los cursos pertenecían a una generación que había terminado recientemente sus estudios, había vivido los años de la Reforma Universitaria y también el fracaso de la primera universidad católica, vigente entre 1910 y 1920. Entre sus organizadores se destacaban las figuras de Atilio dell' Oro Maini, Juan Antonio Bourdieu, Jorge A. Mayol, Tomás Casares, Samuel W. Medrano y César Pico. Ver también Zanca (2015) y Di Stefano y Zanca (2016).
- 10 Guillermo Rothe asumirá en abril de 1931 el Ministerio de Justicia e Instrucción Pública del gobierno de Uriburu por unos meses; cargo que volverá a ocupar en el gobierno de Roberto Ortiz y la sucesión de Ramón Castillo, desde 1940 –en reemplazo de Jorge Eduardo Coll– y hasta el golpe de Estado de 1943. La prensa destaca la procedencia cordobesa de Rothe y Novillo Corvalán como una presencia externa a la tradición pedagógica del litoral.
- 11 La conducción de inspectores seccionales está bajo Carlos Veronelli, quien es recibido por la comunidad educativa como un experto en educación y con una destacada carrera en dirección de escuelas. En su llegada durante 1930 Veronelli disertará en conferencias sobre la organización del magisterio y las propuestas pedagógicas de José Rezzano, Ortega y Gasset, Ramón y Cajal. A lo largo del presente capítulo haremos referencia a los distintos perfiles técnicos y políticos que ocuparon el lugar de la Inspección General. Estas designaciones generaron polémicas con las asociaciones gremiales del magisterio (ya que estaban reguladas por reglamento y escalafón). Las sucesivas vacantes –por renuncias o jubilaciones– no siempre fueron cubiertas con el escalafón vigente.

cuyo programa de reformas y adscripciones pedagógicas ya ha sido analizado por Ascolani (2015).¹²

En estos dos primeros años, el CGE tuvo seis presidentes lo que da cuenta de una inestabilidad aún mayor. Las presidencias estuvieron desempeñadas por intelectuales en su mayoría con un destacado recorrido en el ámbito universitario capitalino como Antonio Habychain, Abraham Francioni, Enrique Sandoz, Josué Gollán (h), Justo I. Cabal y José Giménez (como interino).¹³ En el CGE, la asunción de Sandoz se realiza con un acto formal en octubre de 1930 junto al ministro Dell' Oro Maini. Ambos discursos encuentran una oportunidad histórica para regenerar las aspiraciones de un proyecto político que elimine los vicios heredados del personalismo yrigoyenista y sus variantes provinciales. El flamante presidente del CGE señala:

Cuando un árbol se debilita por una viciosa frondosidad o por un empobrecimiento de la sabia, hay dos recuerdos salvadores: la poda y el abono, es decir, o se evitan pérdidas inútiles cuando no atentatorias contra la vida de la planta entera o se le suministran medios para una mayor elaboración cuando no se echa mano de ambos recursos [...] una de mis dedicaciones, la más empeñosa tal vez será para encarar un estudio serio y bien sedimentado de esta situación de vital importancia para nuestra escuela: la deuda, la falta de recursos y su etiología.¹⁴

12 Juan Benjamín Terán pertenece al grupo de juristas tucumanos con Ernesto Padilla (ministro de Justicia e Instrucción Pública que acompañó el gobierno provisional del general Uriburu). Se graduó en derecho en 1902 con una tesis sobre la Escuela histórica en derecho y en sociología en la Universidad de Buenos Aires. También se desempeñó como profesor de lengua y filosofía y rector de la Universidad Nacional de Tucumán. Fue uno de los miembros principales del grupo que dio origen y fundó en 1914 la Universidad Nacional de Tucumán. Realizó estudios sobre historia sudamericana que fueron publicados, en mérito de los cuales, fue nombrado miembro de número de la Academia Argentina de Letras. Presidente de la Sociedad Sarmiento en Tucumán. Se desempeñó como rector de la Universidad de Tucumán en forma consecutiva hasta el año 1929, cuando presentó su renuncia en razón del rechazo de los estudiantes reformistas a ciertas medidas disciplinarias adoptadas dentro de la casa de estudios, lo que motivó una huelga y la toma del rectorado. En 1935 fue elegido senador nacional por su provincia, cargo que prácticamente no ejerció pues el presidente Agustín Pedro Justo lo designó juez de la Corte Suprema de Justicia por decreto del 4 de octubre de 1935. Terán en el CNE reemplazó en la presidencia a Angel Acuña (luego de un breve desempeño su cargo fue ocupado por Ramón Cárcano y Agustín Araya). Finalmente el CNE quedará a cargo de Pedro Ledesma (entre 1938 y 1943).

13 Francioni, Sandoz, Gollán. José A. Giménez estará a cargo del CGE en forma interina en dos oportunidades (en reemplazo de Justo Cabal durante 1932 y de Dante Ardigo en 1933).

14 Discurso de asunción de Enrique Sandoz como presidente del CGE, octubre de 1930, Boletín de Educación. Su renuncia fue cubierta por *El Litoral*, 14/02/1931 dando cuenta de su tarea y logros alcanzados en la transición.

En estos años, el *Boletín de Educación* manifiesta una interesante red de actividades de formación pedagógica y organización escolar como las conferencias de Rómulo Carbia sobre el contenido en la enseñanza primaria; la difusión del programa de pedagogía de Lombardo Radice y orientaciones para un programa educativo; análisis sobre la educación manual y los talleres formativos escolares por Luis Morzone.

Son posibles identificar aportes a cuestiones prácticas de la gramática por Jorge Leguizamón; artículos de Herminia Brumana de Solari sobre la organización escolar; orientaciones pedagógicas por Celina Zappa; así como los informes del CNE sobre la inasistencia escolar y la criminalidad en los niños por Ladislao Thoot. Son recurrentes los artículos relacionados con la organización pedagógica del Plan Dalton y su práctica, o los lineamientos educativos en la perspectiva de Decroly a través de la reproducción de sus conferencias, y las del pedagogo Adolph Ferriere.¹⁵

La intervención reorganiza la jefatura de la inspección general y la dirección de escuelas a partir de la implementación del plan de saneamiento administrativo y conducción del sistema escolar en la designación del inspector seccional Alfredo Dall Aglio como inspector general de escuelas.¹⁶ Habiendo renunciado Sandoz, para asumir tareas de intervención en la ciudad de Paraná, la presidencia del CGE quedará en la figura interina de Josué Gollán (h) durante los meses de febrero y marzo de 1931.¹⁷ El ministro Novillo Corvalán designa a un integrante de la familia patricia, Justo I. Cabal, quien afirma:

No me siento afiliado a ninguna tendencia pedagógica, acaso agítandome en campos distintos de actividad, no han podido envolverme las pasiones, nobles pasiones desde luego, que esa materia compleja y trascendental suscita. Siguiendo puntualmente las directivas de la

15 En septiembre de 1930 el pedagogo Ferriere visitó la ciudad de Santa Fe y ante el magisterio disertó acerca de su programa pedagógico.

16 Alfredo Dall Aglio ocupará el lugar de Carlos Veronelli en la Inspección General.

17 Josué Gollán (h) tiene un recorrido de experto y especialista, de gestión universitaria con itinerario reconocido. En 1913 fue jefe de la Oficina Química Municipal de Santa Fe, cargo que abandonó en 1920, el mismo año en el que fue decano de la Facultad de Farmacia en la ciudad. Fue también decano en 1929 de la Facultad de Química Industrial de la Universidad Nacional del Litoral, donde ejerció de rector entre 1934 y 1943, y de 1945 a 1946. Responsable de la revista *Universidad* (UNL). En Santa Fe fue presidente honorario del Instituto Experimental de Investigación y Fomento Agrícola Ganadero, además de director honorario del Departamento de Química Agrícola y Edafología del mismo instituto. Presidió la Comisión Organizadora de la Asociación Sudamericana de Edafología, y fue miembro del Soils Department of the Highway Research Board. Perteneció a varias sociedades del país, como la Sociedad Química Argentina y la Asociación Argentina para el Progreso de las Ciencias, así como fuera de él, como la Société de Chimie Biologique de París. Entre sus trabajos cabe destacar *Tratado de metalurgia y Química General*. En cuanto a sus contribuciones al campo de la edafología escribió *El suelo, su conocimiento y corrección y Propiedades, análisis y clasificación de los suelos*.

Intervención Nacional referentes al magisterio, cuidaré con el mayor celo que las garantías del escalafón constituyan una realidad para el personal docente.¹⁸

Novillo Corvalán y Cabal toman como propios los objetivos que la intervención determina en el campo educativo: ordenar financieramente el organismo, cancelar deudas salariales y de alquileres, aprobar un nuevo régimen escalafonario y asegurar la estabilidad laboral docente. La memoria del ejercicio anual de 1931 elaborada por Cabal tiene como superior al nuevo ministro Reynaldo Pastor (grupo N. Corvalán, G. Rothe, A. Arancibia Rodríguez). Justo Cabal y José Boni, publican un extenso y detenido análisis a modo de memoria institucional, pedagógica y contable de los objetivos planeados durante 1931. Tal vez el más ambicioso de ellos, fue lograr la aprobación de un reglamento docente que había sido una demanda por largo tiempo.

Además, cabe señalar la preocupación por el incumplimiento de fondos que determina la ley de Fomento (que establece un aporte equivalente al 10 % de la recaudación tributaria municipal para la atención de demandas propias del sistema educativo) en particular ciudades de Santa Fe y Rosario.

Las ediciones del *Boletín de Educación* durante los años 1930 y 1931 se destacan por los contenidos de la sección “pedagogía doctrinaria”, conferencias de Juan Ángel Cabanillas, Andrés Andino y del cuerpo de inspectores seccionales. Las visitas de reconocidos pedagogos a Santa Fe son recurrentes, como las disertaciones del pedagogo socialista español Rodolfo Llopis con presentación de Juan Mantovani en la escuela Sarmiento, los desarrollos acerca del plan de clase de Antonio Ardissono y su programa pedagógico. Son periódicas las descripciones de experiencias pedagógicas de impronta y ensayos americanistas e hispanistas; análisis de nociones sobre eugenesia y clínica pediátrica y cuestiones de nutrición infantil y maternidad por Gregorio Aráoz Alfaro (integrante del Departamento Nacional de Higiene).¹⁹

Tienen lugar en el *Boletín* los informes y actas de Congresos de la Federación del Magisterio, la Unión del Magisterio, y la Asociación de Maestros de Rosario. Se destaca el plan encomendado al inspector seccional Alfredo Dall Aglio quien tiene a su cargo el estudio de un programa de reformas y anteproyecto que regule el escalafón del magisterio presentado para su aprobación durante 1930. Las secciones informan sobre temas como las reformas educativas en México y Ecuador, nociones para la preparación y conservación de aves por Pedro Serié mediante ilustraciones para docentes; la importancia del juego en la didáctica y el aula por

18 *El Litoral*, 07/03/1931, “Asunción de Justo I. Cabal como presidente del CGE”.

19 En 1930 el CGE celebra la inauguración del primer dispensario de niños débiles en Santa Fe a cargo del jefe de inspección médica Cristóbal Roca, como director del dispensario.

América Rodríguez Frías, o el cinematógrafo escolar y los programas de lectura en la Biblioteca Popular Pedagógica.²⁰

Pasemos ahora al segundo período de análisis que se inicia con dos hechos sobresalientes. Por un lado, el gobierno de Agustín P. Justo designa al frente del Ministerio de Justicia e Instrucción Pública de la nación a Manuel María de Iriondo y como su secretario de educación a Joaquín Argonz. Por otro lado, en la provincia, con el triunfo de la fórmula electoral Luciano Molinas-Isidro Carreras (PDP), desde febrero de 1932 se pone en práctica un ambicioso programa reformista liberal en el campo educativo.

La nueva Carta constitucional viene a reemplazar a la de 1900 introduciendo importantes innovaciones. Entre sus disposiciones más sobresalientes establece la neutralidad religiosa del Estado, afirma una serie de derechos y garantías que limitan el poder policial y consagra la inamovilidad de los jueces. A su vez, fortalece la autonomía del poder Legislativo con respecto al poder Ejecutivo, y avanza en el proceso de descentralización de las instituciones municipales, otorgando a las ciudades más importantes de la provincia (Santa Fe y Rosario) la capacidad para dictar sus propias Cartas Orgánicas. Por último, adopta el sistema de enmiendas parciales para sus reformas, las que deberán ser votadas por la Legislatura y sometidas a referéndum popular.²¹

Molinas designa en el Ministerio de Instrucción Pública y Fomento a Abel Furno (autor del proyecto de ley de Educación sancionado en 1934), acompañado en el CGE por Dante Ardigo.²² Como ha señalado Macor (2007, 2009), las contiendas electorales de 1932 y en particular las realizadas en 1934 dejaron al descubierto las compulsas internas de la coalición gobernante –activadas entre otros aspectos por

20 En estos años, las páginas del *Boletín de Educación* en la sección Divulgación Científica reproducen imágenes de flora y fauna de la región, acompañadas por la instrucción de técnicas taxidérmicas para su lectura en el magisterio. Tempranamente la perspectiva naturalista en la educación fue promovida desde el CGE a través del Museo Escolar “Florentino Ameghino”. Conferencias, muestras estáticas e itinerantes convocaron a las escuelas de la ciudad capital. En 1924, el arribo de Roberto Rovere a la conducción logra un impulso y expansión importante del museo. Rovere, que era un naturalista reconocido, incorporó el valor científico a la colección, ya que comenzó aquí a valorizarse el estudio de los objetos y el catalogado sistemático de los mismos. Esto, sumado a la realización de campañas propias y a una fluida relación con otras instituciones homólogas del país. Desde 1931, se logra imprimir la primera publicación propia del museo, se incorpora el servicio de cadetería para el préstamo de ilustraciones a escuelas, y se consigue un nuevo traslado a un local más amplio. Durante 1930 el museo incorpora un taxidermista en su planta permanente: el naturalista alemán Adolfo Berst (también jefe de taxidermia del Colegio Inmaculada Concepción).

21 Las innovaciones no alcanzan al régimen electoral, el que conserva la elección indirecta para gobernador y vice mediante colegios electorales, como también la simple pluralidad de sufragios para la asignación de los cargos electivos (Macor, 1995).

22 El ingeniero Dante Ardigo formó parte del movimiento estudiantil reformista de 1918 junto a Gabriel del Mazo, reconocido historiador militante del radicalismo.

la vigencia de la reforma constitucional de 1921 y la corriente liderada por Antelo desde la legislatura— promovieron una inmediata crisis y como consecuencia el primer recambio de funcionarios. El reemplazo de Furno en 1932 no modificó en absoluto el plan de reformas anunciado por el oficialismo. En su asunción, Furno hace explícitos los propósitos de la reforma en el campo educativo:

El gobierno recientemente constituido tiene propósitos definidos y proclamados con respecto a la organización y orientaciones de la educación primaria. Ellos están consignados en la plataforma que se ha comprometido ante la opinión pública cumplir, están en los conceptos sumarios del Excmo. Gobernador al asumir el mando de la provincia y están en las cláusulas del régimen educacional de la Constitución de 1921. Son un conjunto de reformas y garantías liberales y progresistas. Liberales en el recto sentido de respeto para todas las convicciones filosóficas compatibles con la vida civilizada y progresista en el de un constante impulso de perfeccionamiento de la obra que se realiza.²³

Los nuevos funcionarios ratifican que el programa que orienta al sistema educativo no debe reducirse a la institución escolar, sino a la red de actores que la complementan (los consejos escolares). En este sentido Furno sostiene:

La autonomía financiera de los organismos de la enseñanza pública, la institución de los consejos escolares electivos, la implantación del escalafón y la estabilidad resguardadas por una ley fundamental son innovaciones importantísimas, que se persiguen y tienden a vigorizar la acción educativa de las autoridades y a dar al gremio del magisterio las garantías a que lo hace merecedor la elevada dignidad de la función social que desempeña.²⁴

La situación salarial en mora y la falta de recursos para la instrucción pública como consecuencia de la crisis de 1930, la limitada capacidad de acceso a financiamiento inmediato para cancelar deudas con el magisterio... fueron algunos de los temas a resolver en forma urgente.

Furno se detiene en el problema del analfabetismo y su impacto en distintos lugares del territorio provincial. A continuación, el ingeniero Dante Ardigó como presidente del CGE (acompañado como vocal por el médico Luis M. Niklison) agradece a la gestión de Molinas como de Furno y adhiere a un programa sostenido en el crecimiento material, moral y espiritual del magisterio santafesino. La agenda educativa además contempla la revisión de propuestas orientadas a las

23 *Boletín de Educación*, 4º Época, 1933, p. 7.

24 *Boletín de Educación*, 4º Época, 1933, p. 8.

escuelas nocturnas (promoviendo el fortalecimiento de los oficios y el mundo del trabajo, y la creación de nuevas escuelas).

En el ámbito de la inspección escolar, las vacantes generadas y la estrategia del poder ejecutivo en el modo de cubrir inmediatamente la jefatura de los cuerpos de inspección, abren un primer conflicto. En función de lecturas contrapuestas sobre la reglamentación, Furno y Ardigó elevan una propuesta de reemplazo para cubrir la vacante de Inspector General. El organismo educativo solicita al poder ejecutivo la aprobación de solicitud para que el docente Hugo Calzetti se incorpore como jefe de inspectores ante la vacancia generada por la reubicación de Alfredo Dall Aglio como jefe de inspección de escuelas privadas y la jubilación del inspector José Gerlero. La solicitud hace evidente la falta de constitución del tribunal de calificación y observa que el escalafón vigente no se ajusta a los perfiles para el cargo. *El Litoral*, publica que:

En razón que la constitución de 1921 se aproxima, y se hace impostergable y necesario comenzar de inmediato el estudio de una nueva organización escolar concordante con el espíritu liberal y progresista que anima este gobierno... la designación de tan importante cargo exige, también, que recaiga en una persona de su más absoluta confianza desde el punto de vista técnico.²⁵

El avance y la designación de Calzetti tensiona al Ministerio de Instrucción Pública y Fomento como al CGE con la conducción gremial del magisterio, entendiendo que el proceso es nulo en cuanto a la reglamentación vigente. Además se solicita al CGE y al candidato un compás de espera para tratar el fondo de la cuestión en un congreso próximo.²⁶ De forma inmediata, Calzetti se convierte en nuevo jefe de inspectores del CGE completando el equipo de reformas que Furno y Ardigó definieron como inmediato.

El *Boletín de Educación* reproduce las conferencias magistrales tanto de Ardigó como de Calzetti (es el caso de la escuela normal de Cañada de Gómez; sexta sección) y las conferencias pedagógicas de Dina Mischoulón. Finalmente, Ardigó renuncia al CGE y la presidencia del organismo quedará interinamente a cargo de José A. Giménez, un histórico referente del campo educativo.

A finales de 1933 y a menos de un año la designación de Furno, la crisis interna y los desencuentros de la coalición gobernante llevaron a renunciaciones y cambios en el gabinete. Las disidencias intrapartidarias que refleja la prensa local tendrán su repercusión en el gobierno provocando una crisis ministerial. Un enfrentamiento entre el Ministro de Gobierno, José Antelo, y el Ministro de Hacienda, Casella,

25 *El Litoral*, 02/04/1932, p. 4.

26 *El Litoral*, 03/04/1932. Telegrama dirigido al CGE y al profesor Calzetti por la Federación del Magisterio, presidencia de Alberto Gaité Álvarez.

termina con el alejamiento del primero del staff gubernamental. Así es como se produce el reemplazo de José Antelo por Abel Furno en el ministerio de gobierno, y de Abel Furno por el entonces senador (por el departamento Belgrano) Luis María de la Vega en el Ministerio de Instrucción Pública y Fomento.²⁷

Como ha observado Macor (2005), la estrategia del *antelismo* se despliega fundamentalmente en dos ámbitos: uno, el partido, y otro, la legislatura provincial. En el primero, competirán con escasa suerte por el manejo de los organismos partidarios. La derrota en las elecciones internas de comienzos de 1933, cuando lo que estaba en juego eran los delegados a integrar la Junta Departamental de Rosario, ciudad a la que pertenecía la mayoría del grupo disidente, preanuncia los resultados de las competencias posteriores.

En el otro ámbito, la legislatura provincial, la estrategia de los legisladores que buscan diferenciarse del poder Ejecutivo, no pasa por el debate de los proyectos sino por el manejo del *quorum* en las sesiones como forma de ejercer presión sobre la gobernación. La capacidad para obstaculizar el funcionamiento de las Cámaras, lleva por momentos a paralizar la actividad legislativa, con lo cual el Ejecutivo se ve obligado a imponer por decreto los demorados proyectos de ley.²⁸

Resulta relevante comprender las implicancias que tuvieron las disidencias internas en el oficialismo para contextualizar los cambios y designaciones en función de los nuevos acuerdos políticos definidos. De todos modos, el poder legislativo aprobó iniciativas con algunas dificultades para lograr el *quorum* necesario. Durante 1934 Molinas y De la Vega obtuvieron la autorización para la emisión de títulos y empréstito para asumir la cancelación de deudas con el magisterio; el tratamiento sobre la continuidad de los cursos escolares nocturnos, cuestión que generó tensiones permanentes entre incertidumbres y cesantías. En este conjunto de aspiraciones, Molinas envió un nuevo proyecto para llevar a cabo un Plan de

27 El peso de Antelo en las filas partidarias asegura que su retiro del gobierno no pasará desapercibido. La respuesta no se hace esperar. Un gran acto que se anuncia como “banquete de desagravio”, se organiza en Rosario, reuniendo un importante número de dirigentes partidarios, senadores y diputados provinciales, diputados nacionales, intendentes, y miembros del poder judicial. Las fuentes indican que el reemplazo de Abel Furno en el ministerio estuvo discutido entre Juan Devoto (ex docente del Colegio Nacional de Santa Fe) y el senador De la Vega.

28 Macor (2005) sostiene que en el interior del “antelismo” se identifican dos tendencias, una encabezada por el vicegobernador, Isidro Carreras, y su hermano el diputado nacional, José Carreras, que postula la intransigencia frente al poder ejecutivo, que debía expresarse en el retiro de todas las funciones. La otra tendencia, defendida por el diputado nacional Mario Antelo, instaba a mantener las posiciones conquistadas en el gobierno y presionar desde ellas al poder ejecutivo. Poco a poco se irá imponiendo la postura más intransigente, con la renuncia a sus bancas de varios diputados provinciales y nacionales, que terminarán constituyendo una nueva fuerza política, recuperando la denominación Alianza Civil. La principal influencia de la nueva organización se encuentra en el distrito Rosario y, como veremos más adelante, su debut electoral en las elecciones de marzo de 1934 tendrá resultados poco alentadores.

Construcción Escolar (julio de 1934) por un monto de 5 millones de pesos con ejecución a través de los Consejos Escolares y la administración del Fondo de Edificación Escolar. El problema de la falta de edificios escolares propios fue un motivo más para solicitar endeudamiento:

En 1933, existían 739 escuelas comunes a las que concurrían más de 120.000 alumnos, funcionaban estas escuelas en 667 locales diseminados en toda la provincia. Del total de 667 locales sólo 277 son propiedad de la provincia [...] de los 277 locales propios, 147 fueron construidos con 7 millones de pesos.²⁹

La sanción de la ley de educación 2369 cerró una etapa de aspiraciones reformistas en el campo educativo. En muy poco tiempo, las limitaciones de su aplicación y las dificultades de su implementación abrirán todos los frentes posibles de confrontación en el magisterio hasta su derogación. De la Vega se convirtió en una especie de “piloto de tormenta” en un período atravesado por conflictos y demandas, la deuda con el magisterio acumuló ocho meses de atraso (incluyendo a los jubilados docentes y una deuda considerable con la Caja de Jubilaciones).³⁰

Al frente del Ministerio de Instrucción Pública, el funcionario debió afrontar un escenario de conflictos en varios frentes. Uno de ellos tuvo como protagonista a la conducción gremial de la Federación del Magisterio (FM) que a través de sus congresos reaccionaron con temas como deudas salariales, descuentos en salarios, crisis en la caja de jubilaciones y necesidad de un reglamento de escalafón del magisterio.³¹ El segundo escenario de tensión que sostuvo De la Vega estuvo caracterizado por su permanente asistencia a las cámaras legislativas para agilizar la aprobación

29 Cámara de Diputados de la provincia de Santa Fe, diario de sesiones, agosto de 1934, p. 170. Interpelación al ministro de Hacienda (Casella) e Instrucción Pública (De la Vega).

30 En el CGE en estos años se desempeñaron como presidente Miguel Ángel Correa (1933 y 1934), Camilo Muniagurria (interino). La conducción del cuerpo de inspectores estuvo a cargo de Guillermo Fradegrada. El ministro asumió un rol protagónico en la primera Conferencia Nacional sobre Analfabetismo (1934) como integrante de la comitiva provincial, cuestión que hemos desarrollado en el capítulo correspondiente. Miguel Ángel Correa, bajo el seudónimo Mateo Booz, se destacó en la producción cultural y literaria, además se inició como periodista en el diario *Nueva Época* y ocupó funciones en la dirección del Archivo de tribunales y la biblioteca del Archivo Histórico provincial durante la intervención. Su producción literaria estuvo estrechamente vinculada con la de Gustavo Martínez Zuviría (Hugo Wast).

31 Ascolani describe al gremialismo docente: “Moderadas en el plano sindical, las asociaciones del magisterio fueron reformistas en el plano de las ideas pedagógicas, pues difundieron la renovación escolanova en la década de 1930, siempre con un sesgo espiritualista que las distanciaba de las ideologías libertarias o marxistas. No obstante, su aversión a los totalitarismos y su oposición a la introducción de la educación confesional en la escuela pública fue motivo para que, luego del golpe militar de 1943, el gobierno cuyo estandarte era el nacionalismo católico castigase con sanciones a dirigentes gremiales y fuesen clausuradas algunas asociaciones, entre estas la Asociación del Magisterio de Santa Fe” (2008: 314).

de la nueva ley de educación (cuestión que será analizada en el capítulo tercero del presente trabajo). A mediados de 1933 un nuevo conflicto se abre –a propósito del debate sobre la agremiación docente obligatoria– entre el gobierno de Molinas y las asociaciones gremiales del magisterio. Como ha señalado Ascolani:³²

El gobierno, por progresista, no necesariamente fue popular. Desde su comienzo mantuvo una posición ambivalente con respecto a los sindicatos obreros, y en 1934 consiguió la sanción de la ley sobre Régimen Legal del Trabajo a fin de lograr una mayor regulación de las relaciones laborales. Con respecto a los empleados del estado, la intención reguladora fue intensa y, en el caso de los docentes, se aplicó la agremiación obligatoria y única. Esto implicaba crear una nueva federación provincial del magisterio a la que debía adherirse la totalidad de los docentes, que contaría con recursos provenientes de descuentos obligatorios en los salarios y cuyas autoridades serían elegidas mediante el voto obligatorio (2011: 307).

El proyecto promueve la constitución de una nueva federación gremial y se convoca a elecciones en cada distrito.³³ Las objeciones y crispaciones de las distintas representaciones gremiales existentes no demoran en llegar (Martínez Trucco, 1996). *El Litoral* avala la iniciativa oficial:

Por de pronto la tendencia de agremiación total de un gremio propiciada por el Estado a los fines de reconocerla como entidad colaboradora del mismo, pertenece a las más modernas teorías sociológicas. El Estado fomenta el espíritu corporativo, allá donde existe de una manera rudimentaria e inclusive lo crea allí donde no existe en absoluto. Es preciso reconocer que la agremiación voluntaria, espontánea del magisterio, ha sido un fracaso en Santa Fe. Prácticamente la masa gremial permanece alejada de las asociaciones magisteriales, indiferente al esfuerzo, a veces heroico, de los pequeños núcleos gremialistas que asumían la responsabilidad de representar

32 Consideramos pertinente señalar que las tensiones, debates y ciclos del gremialismo docente en Santa Fe como objeto estudio no son desarrolladas en profundidad durante el presente escrito. Sólo nos referimos a las entidades gremiales del magisterio cuando adquieren relevancia en la definición y/o resistencia ante políticas públicas educativas. La investigación de Ascolani (2011 y 2019) sobre la historia de las prácticas gremiales aportan datos de interés para una necesaria contextualización.

33 Ascolani (2011: 307) afirma que la Federación Provincial de Maestros creada en 1928 fue intervenida por el gobierno en 1933 con escaso tacto político. Molinas intentó reemplazar a las deslucidas dirigencias existentes sin asegurarse de la existencia de potenciales líderes alternativos. El gobierno se apropió un espacio institucional sin lograr otra cosa que neutralizar temporalmente a los dirigentes opuestos a su política educativa, mediante exclusiones y sanciones.

dinámicamente la totalidad inerte de los maestros abúlicos. En verdad quienes defienden la agremiación voluntaria del magisterio, no defienden una realidad, sino una utopía; no defienden gremios, sino proyectos de gremios, simulacros de asociaciones.³⁴

El ministro en el centro de las acusaciones polemiza con la Federación Provincial del Magisterio (Rosario) y con la Federación del Magisterio de Santa Fe; las interpelaciones públicas y contestaciones a través de la prensa aumentan en intensidad. Luis María De la Vega acusa a dirigentes gremiales del magisterio en profundizar una campaña de desprestigio de la administración demoprogresista (alentada por sectores del radicalismo antipersonalista).³⁵

Pasemos ahora al tercer momento de designaciones políticas en los organismos estatales de educación. La intervención federal de 1935 clausura en forma inesperada la experiencia de gobierno de Molinas y en consecuencia tanto el Ministerio de Instrucción Pública y Fomento como el CGE renuevan las autoridades de conducción. Los sucesivos nombramientos de interventores en los dos años siguientes (Julio C. Costa, Ramón Alvarado y Carlos Bruchmann) encontraron como contracara la pervivencia del nuevo ministro Ricardo Foster (ex legislador del radicalismo antipersonalista). Mientras, en el ámbito nacional, en diciembre de 1935 el presidente Agustín P. Justo reemplaza a Manuel María de Iriondo y designa en el Ministerio de Justicia e Instrucción Pública a Ramón Castillo por unos meses a cargo hasta la asunción de Jorge de la Torre durante 1936 y 1938.

Los antecedentes de Foster en la gestión pública se vinculan a su banca como diputado provincial (radicado en San Lorenzo). Lideró las voces del bloque opositor desde la legislatura y en 1934 fue cuestionado y denunciado por incompatibilidad en la asunción como decano de la Facultad de Ciencias Económicas en Rosario. El debate cobró estado público y creció la tensión sobre su resolución en la figura del interventor de la universidad Fermín Lejarza, quien confirma que la resolución final estará a cargo del Ministerio de Justicia e Instrucción Pública, es decir, Manuel María de Iriondo.³⁶

34 *El Litoral*, 20/08/1933, “La agremiación obligatoria de los maestros”.

35 El rechazo al decreto por la agremiación obligatoria suma adhesiones como la Asociación Pro Defensa de la Escuela (presidida por el ingeniero José Babini representante de la federación de cooperadoras escolares del departamento La Capital). Si bien se realizan elecciones en el mes de octubre, el voto en blanco mayoritario del magisterio impugna seguir adelante con la reforma sobre agremiación. El VI Congreso provincial del Magisterio vuelve a la carga con los delegados de las 13 seccionales educativas y el plan de De la Vega parece no tener sustento. En medio de las tensiones, se produce la renuncia de Miguel Ángel Correa a la presidencia del CGE (reemplazado por Camilo Muniagurria) hasta las nuevas designaciones de la intervención federal.

36 *El Litoral*, 21/07/1934, p. 2. Lejarza asumió como intendente de la ciudad de Rosario en los años 1931 y 1932. Fue también Vicepresidente de la Comisión Nacional pro Monumento Nacional a la Bandera, interventor en la Universidad Nacional del Litoral y profesor del tradicional Colegio Nacional núm. 1 de Rosario.

Las corrientes internas del radicalismo antipersonalista (cepedistas y caballeristas) si bien compartían el pedido de intervención que ya era un tema instalado en el gobierno de Agustín P. Justo, mantuvieron posiciones encontradas en la figura de Foster. Meses antes de la intervención federal a la provincia, Foster interpelaba al ministro Furno por violación a la ley de escalafón y estabilidad. La intervención designó a Foster ministro de la cartera educativa y en poco tiempo la corriente “caballerista” solicita su inmediata renuncia.

El retorno a los principios de la ley escolar de 1886, permite apelar a la tradición nacionalista y católica pero en la clave ideológica de los años treinta. La enseñanza religiosa en establecimientos educativos incluso está determinada en los contenidos del *minimum* de instrucción primaria en toda escuela pública o privada, en su punto 4 señala: “religión y moral católica, según texto aprobado por la autoridad eclesiástica.” Dos de sus artículos sostienen el programa pedagógico restaurador promovido por Pandolfo desde el CGE y el Ministerio de Instrucción Pública y Fomento:

Artículo 6: declárese de necesidad primordial la formación del carácter de los niños para la enseñanza de la moral y doctrina católica y las instituciones nacionales. Artículo 7: podrán los Párrocos o Sacerdotes que la curia eclesiástica designe, explicar la religión en el local de la escuela, señalándose a este efecto una hora más por semana y sin que puedan contrariarse las creencias de los padres de familia ajenos al catolicismo.³⁷

El CGE en esta etapa es conducido por dos presidencias interinas (Rafael Figueroa y Luis Alborno) por unos pocos meses, hasta la designación definitiva de los antipersonalistas Pío Pandolfo y José Amavet.³⁸ De esta manera, la intervención federal recurrió a dos figuras históricas de la tradición política radical durante las experiencias electorales y de gobierno de la primera mitad de siglo XX.

El diagnóstico de fracaso educativo resultó visceral para concluir la clausura definitiva del proceso reformista promovido por Molinas en su programa de

37 Ley de Educación Común de la provincia de Santa Fe, 1886. Por su parte, la ley de educación 2369 (1934) establecía en su artículo 12) “la educación común será laica, en cuanto no combatirá el sentimiento religioso y excluirá toda sugestión y enseñanza de cultos, asegurando así la libertad de conciencia del niño. La neutralidad religiosa debe llevar aparejada la neutralidad en la política”.

38 Pío Pandolfo y José Amavet ocuparon con intervalos las presidencias del CGE entre 1936 y 1937. Ambos ya habían ocupado ese lugar durante los gobiernos radicales de Manuel Menchaca (Amavet lo hizo entre 1912 y 1914), Enrique Mosca (Amavet entre 1920 y 1921) y Ricardo Aldao (Pandolfo entre 1923 y 1925). En nuestro análisis sobre la gestión en el CGE entre 1935 y 1937 nos hemos detenido en el desarrollo de un programa educativo de “restauración” a los propósitos no resueltos de las gestiones radicales de la década de 1920. Pandolfo también será ministro de la cartera educativa provincial hasta la designación de Juan Mantovani en 1938. Por su parte, Amavet acompañará la gestión en el CGE como presidente interino hasta el gobierno de Argonz (1941).

gobierno. El acuerdo de derogación resultó sostenido incluso por el cuerpo de supervisores seccionales que habían padecido la multiplicación de expedientes y reclamos en contra de los Consejos Escolares de distrito:

Que la descentralización administrativa provocada por los Consejos Escolares de distrito, sistema ya caduco en los países importantes que lo ensayaron comprobando su ineficacia, condujo al desarrollo inmoderado de la burocracia, como lo comprueban los muchos empleados administrativos nombrados con sueldos no despreciables por la mayoría de los Consejos [...] Que el nuevo sistema de descentralización de la enseñanza primaria no ha dado en la práctica el resultado que afirmaban sus auspiciadores con respecto al problema fundamental del analfabetismo, porque la estadística comparada de los años 1934 y 1935 ha evidenciado una disminución de un año a otro, de casi 6000 niños entre las edades de 7 a 14 años, acusando así una dispersión aproximada al 5 por ciento de los escolares que concurrían al aula el año anterior y que estaban en la edad más propicia para adquirir el *minimum* de conocimientos concretos que son indispensables para afianzar las instituciones democráticas.³⁹

Luego del demoledor diagnóstico, Pandolfo promovió en forma inmediata un concurso para cubrir vacantes de inspectores seccionales. En muy poco tiempo, se convalidó un ascenso que fue totalmente objetado por la Federación del Magisterio y debilitó la imagen tanto del ministro Foster como del presidente del CGE que en poco tiempo dejaría su lugar.⁴⁰ Sin embargo, pudo presentar propuestas pedagógicas que quedaron inconclusas, como el proyecto de creación de nivel pre escolar (plan y programa).

Otro tema que ocupó la atención en los encuentros del CGE y los equipos de inspectores fue el contrapunto entre dos tradiciones del magisterio: maestros fiscales vs maestros de escuelas Láinez (Arata y Ayuso, 2007). Antes de avanzar, resulta oportuna una observación sobre la Ley Láinez (1905) y su impacto en territorios provinciales, sus actores y tradiciones políticas. En este sentido, Arata y Ayuso afirman:

No obstante estar inscripta en un programa político que trasluce el pensamiento de una generación, la ley Láinez condensa tensiones

39 Decreto de Intervención a la Provincia de Santa Fe, núm. 5, Acuerdo suspendiendo la ley 2369 sobre creación de Consejos Escolares de distrito, 04/01/1936. Boletín de Educación, junio de 1936, pp. 33-35.

40 La nueva conducción del cuerpo de inspección seccional queda a cargo de Sara Amaya de Diosdado, junto a nuevos inspectores ascendidos por cubrir vacantes: Belermina de Kruger, Amalia Astiz de Koegel, Dina de Mischoulón, Beatriz de la Vega de Costa Medina, Amanda Gudiño, Marcos Rivas, Ernesto Perone.

que pueden desagregarse en una serie de discursos político-pedagógicos cuya complejidad no admite ser reducida en clave dicotómica excluyendo elementos contradictorios. Tampoco es posible interpretarla desconociendo la sobredeterminación que hacen pesar sobre estos discursos los efectos de la articulación hegemónica efectuada por las élites triunfantes enquistadas en el Estado Nacional hacia 1880. En efecto, los estudios de historia de la educación realizan reiteradas menciones a las implicancias que contrajo la ley Láinez para el conjunto del sistema educativo argentino. La particularidad de estos estudios, sin embargo, reside en que estas menciones parten del estudio de otros problemas de investigación, haciendo referencia a la ley de un modo tangencial. Trabajos retrospectivos, enmarcados en el estudio de la política educativa, subrayan la presencia de la ley 4874 en el conjunto de normas que organizaron legalmente el sistema educativo; adjudicándole un carácter central para comprender su devenir y los efectos que el proceso de traspaso de escuelas produjeron en el mismo (2007: 17).⁴¹

El análisis del impacto diverso que la Ley Láinez tuvo en los territorios provinciales resulta un buen ejercicio reflexivo para detener nuestra mirada sobre las dimensiones política y educativa en la escala de observación. De este modo durante el presente capítulo, culturas políticas, prácticas pedagógicas, conflictos en el sistema educativo, construcciones y diagnósticos estadísticos por parte de pedagogos y agencias estatales constituyen nuestro objeto de análisis en las próximas páginas. Las interferencias de legisladores nacionales y/o provinciales para consolidar los territorios políticos y sumar voluntades evidenciaron estrategias como la apertura de nuevas escuelas (incluso con datos ficticios de matrícula posible) en localidades pequeñas donde ya había existía un establecimiento educativo.⁴²

41 En Santa Fe, si bien las escuelas Láinez cumplieron en gran medida con su carácter rural cubriendo las falencias del gobierno provincial, este último no sólo superaba cuantitativamente a las escuelas nacionales, sino que debió crear en los años treinta escuelas complementarias provinciales donde los “alumnos Láinez” pudiesen finalizar sus estudios primarios. Sostenemos la importancia de ahondar en las líneas de investigación que inauguraron estos estudios regionales (Puiggrós, 1992). Algunas investigaciones interpretan a la ley como el resultado de la difícil convivencia entre las provincias y el Estado Nacional, sumado al crecimiento desigual del país bajo el control de las élites porteñas; sostienen que los fenómenos que esto produjo son contradictorios y complejos. Entre ellos, se propone investigar el nivel de compromiso que asumieron los gobiernos provinciales frente a la tarea educativa, la utilización del maestro Láinez como propagador de las políticas del gobierno central y la efectividad en términos reales de la extensión de posibilidades de acceso de los sectores rurales a la educación (Cucuzza, 2017).

42 Las dos modalidades de institucionalización educativa en el territorio provincial (escuelas Láinez y fiscales) fueron motivo de permanentes comparaciones y debates en sus distintas aristas; no solamente en la apertura de nuevas escuelas en poblaciones pequeñas, sino también en la relación

En materia administrativa, a mediados de 1936 se logró la aprobación de dos Reglamentos, el General de Escuelas y un reglamento de Calificaciones y Ascensos docentes (una demanda del magisterio desde 1929).⁴³ El reglamento determinó un nuevo régimen de licencias laborales para docentes titulares, las condiciones laborales para docentes reemplazantes, organiza los concursos y convocatorias para cargo de inspección escolar. El nuevo reglamento abrió importantes tensiones con la Federación del Magisterio (en este mismo año se crea la sede social de la Casa del Maestro en Santa Fe como centro cultural) en la letra chica relacionada con el ingreso a la carrera docente y la estabilidad, el sistema de calificaciones, la constitución de tribunales de evaluación y disciplina.⁴⁴

Finalmente, nos detendremos ahora en la cuarta coyuntura de análisis que se inicia en abril de 1937 con la etapa de experiencias antipersonalistas. Los primeros meses del gobierno de Manuel de Iriondo la cuestión educativa quedó en manos de Pío Pandolfo. En su despedida de la gestión educativa al frente del CGE tiene a su cargo el cincuentenario de la ley de Educación provincial de 1886 y no es un dato menor. En diversos números, el *Boletín de Educación* reproduce las imágenes de Pío Pandolfo como el funcionario que inaugura una nueva etapa fundacional a partir de la derogación de la ley 2369 (1934) y la restauración a los principios de la ley educativa del siglo XIX como camino de “retomar” rumbos perdidos:

Democracia y escuela son conceptos paralelos, fraternos, que se compenetran. Parábolas tendidas al infinito de la felicidad del hombre para llevarnos a la libertad de pensamiento y de la conciencia, vale decir, de la libertad de Dios, que es el único camino que puede orientar el progreso de la sociedad y de las naciones, dando al individuo su medio independiente y a la nación el prestigio de la suma de sus componentes [...] el alma de la escuela fue siempre grande y humilde. En ella está latente el espíritu cristiano que manda la Constitución. Acoge a los niños sin preguntar de qué raza son, de qué puerto vienen, que creencias tienen. Llegan a la escuela para fundir en ella sus partículas de alma en alma magnífica y eterna de la Nación.⁴⁵

matrícula y cargos, escalas salariales y deudas del salario docente, escalafón y estabilidad, uso y disponibilidad de materiales pedagógicos para la enseñanza (libros para alumnos).

43 Las polémicas en torno al procedimiento orgánico determinado por el Reglamento General de escuelas son recurrentes. En 1929 la prensa escrita publica la discusión alrededor de la “abolición” del reglamento vigente, la acusación es promovida por el entonces presidente del CGE Antonio Habichayn. El destinatario de la polémica es el diputado nacional Agustín Araya (ex ministro de Instrucción Pública del gobierno radical).

44 *Boletín de Educación*, núm. 2, 5 época, 1936. “Reglamento General de Escuelas”.

45 *Boletín de Educación*, 5ª Época, núm. 3, junio de 1937. Discurso de Pío Pandolfo.

Con un tono nacionalista y católico, Pandolfo recupera una imagen del presente en donde la escuela pensada por aquellos hombres de 1886 ratifica el camino a seguir en un momento de definiciones civilizatorias. El *Boletín de Educación* de junio de 1937 es un número netamente político cuyo propósito es trazar una línea divisoria para las tareas y objetivos que el presente demanda. Además de la conmemoración del cincuentenario de la ley de educación nacional, la obra se complementa con el análisis de la vida del pedagogo Domingo Guzmán Silva a cargo del historiador José Carmelo Busaniche.⁴⁶ De esta manera, el gobernador Iriondo imprime bajo su liderazgo político una organización armónica de los distintos sectores e identidades políticas que forman parte del antipersonalismo.

La designación de Juan Mantovani como ministro durante abril de 1938 fue una resolución política que oxigenó la agenda educativa. No solamente porque el pedagogo ya había alcanzado una carrera intelectual y profesional destacada (conferencias, conducción educativa, inspección escolar, artículos y publicaciones) sumamente reconocida en el magisterio santafesino, sino también porque su participación como funcionario político del antipersonalismo renovó las expectativas de una agenda de temas pendientes postergados en el tiempo (como fue la deuda salarial docente).⁴⁷

Como ha señalado Siede (2012), esta participación del pedagogo espiritualista en el programa educativo del iriondismo uvo como consecuencia cierta distancia de pedagogos de la época que no dejaban denunciar a un régimen que calificaban como fraudulento.

Paralelamente al ciclo iniciado por Mantovani en la provincia, en la nación el presidente Ortiz designa a Jorge E. Coll en el Ministerio de Justicia e Instrucción Pública y Pedro Ledesma ocupa la presidencia del CNE. El CGE, en la gestión de Mantovani como ministro de la cartera educativa, estará conducido en una primera etapa por Juliá Tolrá (1937 a 1939) y en una segunda etapa por Lorenzo de la Torre (hasta 1941). Los dos primeros años a cargo de Tolrá, ya habiendo alcanzado la jubilación como rector del Colegio Nacional, se caracterizaron por una agenda sostenida de innovaciones institucionales.

El CGE aprobó el reglamento de Cooperadoras Escolares, se implementó el decreto para la elección de delegados docentes a la Caja de Jubilaciones (ley 2305), se promovió el Instituto de Perfeccionamiento para maestros (con los especialistas universitarios Genta y Baldrich). En 1938 se estableció la vigencia de un

46 José Carmelo Busaniche, conferencia pronunciada el 15 de noviembre de 1936 en el acto conmemorativo del cincuenta aniversario de la Ley de Educación Común de la provincia de Santa Fe.

47 Juan Mantovani en los años treinta publicó varios textos con impacto en el magisterio. En 1933 se edita *Educación y plenitud humana*, sus aportes al ciclo reformista de la segunda educación durante 1934 fueron reconocidos. Ver también las publicaciones *Problemas de la instrucción pública y La escuela normal y su misión de cultura* de 1937.

nuevo reglamento de Estabilidad docente y nuevo escalafón de concursos; además de una escala salarial por maestros categorizados y un nuevo Reglamento General de Escuelas, que reemplaza al aprobado en 1935.⁴⁸

El organismo educativo durante 1938 apeló a la conmemoración en todos los establecimientos educativos del Centenario de la muerte del brigadier Estanislao López (Coudannes Aguirre, 2005). Una tradición fundacional ecléctica que vinculó escuelas, jornadas y congresos (incluyendo otras referencias históricas como Domingo Sarmiento, Bartolomé Mitre, José Estrada, Fray Santa María de Oro, Domingo Cullen y Simón de Iriondo).⁴⁹

La Dirección General de Escuelas (DGE) y los equipos de inspectores trabajaron en el desarrollo de la unidad pedagógica “primer grado inicial” destinado a la niñez a partir de la inclusión al sistema educativo desde los 6 (seis) años de edad; propuesta específicamente orientada a contrarrestar los problemas de cursado irregular: analfabetismo y deserción temprana. Las reuniones de secciones educativas e inspectores (Deheza, Devoto y Dall Aglio), también se detuvieron en la necesidad de pensar la duración del ciclo lectivo en las escuelas rurales

Mantovani y Tolrá –junto a Saturnino Albarraacín y David Giacosa como vocales del CGE y a Marcos P. Rivas como Inspector General de Escuelas– encontraron en el presbítero Adolfo Durán una pieza clave para alcanzar los objetivos del programa educativo en su dimensión de asistencia social y control de la infancia en calle con Alfredo Bello ahora a cargo de la Jefatura de Policía (departamento La Capital).

En relación a la tarea social o la “escuela asistencial” se pusieron en marcha colonias de vacaciones en la ciudad de Santa Fe como primera experiencia pedagógica para niños débiles, el III Encuentro provincial del Niño y la institucionalización del Patronato de Menores en la dirección de Leopoldo Chizzini Melo. Además, en estos años el CGE aprobó el reglamento de bibliotecas infantiles, se promovieron las escuelas experimentales, se profundizaron innovaciones pedagógicas como la articulación de experiencias educativas vinculadas con la Escuela Serena y se revisaron los programas y planes de estudios para todo el magisterio.

La capacidad de articulaciones del CGE con redes institucionales y de la sociedad civil caracterizan al programa desarrollado por el binomio Mantovani-De

48 La escala salarial difundida por el CGE a través del Boletín de Educación (1938) determina retribuciones que van de 350 pesos mensuales para un maestro de 1° categoría a 140 pesos para un maestro de 8° categoría. En relación a los maestros de talleres manuales la propuesta se inicia con 200 pesos mensuales para un maestro de 1° categoría a 140 pesos (maestro de 3° categoría). Los ayudantes de 1° (140 pesos) y los ayudantes de 4° (60 pesos), aprendices (de 1° y 2° categoría a 50 y 30 pesos respectivamente) y los maestros de escuelas nocturnas de 1° categoría (120 pesos) y de 2° categoría (100 pesos).

49 *El Litoral*, 22/06/1939. El centenario de la muerte de Domingo Cullen reunió a las familias patrias y al gobernador M. De Iriondo en el club El Orden.

la Torre: el Congreso de Salud y el Museo de la Sanidad durante 1939, el proyecto de creación de la Dirección General de Sanidad Escolar (DGSE) y el nuevo marco regulatorio de Estabilidad y Escalafón del magisterio (ley 2951 de 1940).

Julia Tolrá afirma los avances dispuestos por el gobernador Iriondo, en primer lugar se anuncia la base salarial de 160 pesos por cargo de maestro como objetivo cumplido y se destaca la coordinación entre escuelas Láinez y fiscales que tantos conflictos ha generado en el territorio (regulando la equiparación de cargos entre ambas jurisdicciones –decreto 660/1939). Además se publica el escalafón actualizado y se inician los ascensos a cuadros directivos (que por mucho tiempo había sido un anhelo del magisterio).

Los años de Lorenzo de la Torre en la presidencia del CGE –acompañado por José Amavet y Ramón Batallán– configuran una coyuntura de políticas educativas, construcción de campo simbólico hacia el magisterio y conquistas de objetivos en la propuesta del ministro Mantovani.⁵⁰ Si bien nos detendremos en dichos ensayos y sus características particulares en tanto políticas educativas, podemos sostener que el final de la década de 1940 confirmó la capacidad de gestión en De la Torre que en poco tiempo se convertirá en el ministro de la cartera educativa de la gestión de Joaquín Argonz.⁵¹

La administración antipersonalista del binomio Joaquín Argonz-Emilio Leiva nombra a Lorenzo de la Torre al frente del Ministerio de Instrucción Pública (dejando la presidencia del CGE) quien permanecerá hasta 1943.⁵² De la Torre como ministro designará en la presidencia del CGE a Atilio Giavedoni (1941-1942), Juan A. Rulhemann (1942) y Leoncio Gianello (1943). Luis Ravera conduce los equipos de inspección escolar, siendo los vocales Julio Vera Candiotti y José Amavet.⁵³ En la gestión de Rulhemann se revisa la misión y sentido del *Boletín de Educación*, para el presidente del CGE:

50 En 1939 el CGE conmemoró los 25 años del Museo Escolar Florencio Ameghino. En el mes de octubre de 1940 luego del proceso electoral, se produce la renuncia de Lorenzo de la Torre como presidente del CGE y por unos meses será reemplazado interinamente por el experto funcionario José Amavet.

51 En mayo de 1940 se inaugura la escuela de Artes Plásticas en Santa Fe.

52 Unos meses antes de finalizar el gobierno de Manuel María de Iriondo (abril de 1941), el ministro Mantovani presentó su renuncia y provisoriamente quedó a cargo de la cartera educativa Lorenzo de la Torre.

53 Leoncio Gianello se doctoró en jurisprudencia en la Universidad Nacional del Litoral, en la que fue también profesor de Historia Moderna desde el año 1950. Docente en distintas instituciones educativas de nivel secundario (como el colegio nacional Simón de Iriondo). Entre 1937 y 1942 fue diputado provincial y presidente de la Cámara. Entre 1942 y 1943 fue presidente del CGE, ocupando el cargo de Ministerio de Instrucción Pública y Fomento durante 1944. Sus comienzos en la literatura estuvieron ligados a la poesía, para pasar a la historiografía a mediados de la década de 1940. Tras publicar numerosos libros y contribuciones en diarios y revistas, la Academia Nacional de la Historia lo invitó a formar parte de la Historia de la Nación Argentina. Fue presidente del

Hasta ahora el *Boletín de Educación* no ha constituido –por causas de índole diversa– el valor que debe darle jerarquía de alta tribuna de cultura pedagógica y de permanente expresión de la vasta actividad escolar que se desarrolla en nuestra provincia. Sus páginas han contenido comentarios, referencias y estudios sumamente interesantes, pero en su mayoría, alejados del interés educacional, y por consiguiente de las cuestiones que deben importar la característica de una publicación de esta naturaleza. El concepto y los fines que inspiraron su fundación, como órgano oficial de la Dirección General de Escuelas, no han prevalecido especialmente en estos últimos tiempos. Por eso, y con el plausible propósito de darle el carácter que le corresponde, el H. Consejo acaba de dictar la nueva reglamentación que publicamos en esta edición.⁵⁴

La sanción de un nuevo reglamento (1939) que establece los criterios de organización, selección de contenidos y publicación para el *Boletín de Educación* retoma la normativa de 1886, centraliza la conducción en el presidente del CGE y la DGE (determinando la distribución gratuita de ejemplares en todas las escuelas de la provincia). El cuerpo de inspectores seccionales asistirá en la redacción y se contempla la convocatoria a especialistas externos.

Entre las tareas inmediatas Argonz y Lorenzo de la Torre regulan la dimensión administrativa de los recursos jerárquicos ante el poder ejecutivo (situación pendiente desde 1934). A mediados de 1942 se sanciona el marco legal fundado en el cumplimiento efectivo de la ley nacional 11627 (ley de arrendamientos rurales de 1932) que en su artículo 9 establece:

Art. 9º — Son obligaciones del locatario y locador, además de las establecidas en el Código Civil: Cuando en un campo de un solo locador el número de locatarios y sublocatarios exceda de veinticinco y no existan escuelas fiscales a menor distancia de diez kilómetros del centro del inmueble, a dotar y habitar un local para el funcionamiento de un aula a fin de que pueda impartirse la enseñanza primaria. El cumplimiento de esta obligación podrá exigirlo cualquiera de los arrendatarios, y la autoridad escolar determinará el plazo dentro del cual ha de levantarse el aula, con la prevención de que se no lo hiciere, ésta se construirá a costa del locador.⁵⁵

Centro de Estudios Hispanoamericanos. Organizó y fue vicerrector de la Universidad Católica de Santa Fe desde 1957. Fue designado ministro de Educación y Cultura en 1962. En Madrid dirigió el Colegio Mayor Argentino nuestra Señora de Luján (entre 1976 a 1981).

54 *Boletín de Educación*, 5 época, núm. 34, agosto de 1942, p. 130.

55 *Boletín de Educación*, 5 época, núm. 34, agosto de 1942, p. 133.

De este modo, el Poder Ejecutivo delega la facultad de intimación por parte del CGE a aquellos propietarios que realicen maniobras para evitar la construcción de aulas y escuelas en zonas rurales en las condiciones señaladas. El CGE recupera la figura de Pablo Pizzurno, al conmemorarse su fallecimiento (24 de marzo de 1940) y adopta la fecha para trabajar en las aulas la tarea del educador. Luego de realizada las elecciones de 1942, el presidente de la cámara de diputados Leoncio Gianello será designado nuevo presidente del CGE en reemplazo de Ruhlemann. En el acto de asunción el ministro de la Torre hace el siguiente balance:

Santa Fe, podemos afirmarlo, sin jactancia alguna, marca rumbos en la instrucción cívica del país. Más de 8.000 docentes entre inspectores, directores, catedráticos, maestros, personal especializado; alrededor de 1200 establecimientos escolares provinciales y una inversión de 21 millones de pesos, dicen bien a las claras del esfuerzo de la provincia para mantener el puesto de honor que ocupa entre sus hermanas de la República. Tiene el magisterio su ley de estabilidad y escalafón que el poder ejecutivo ha respetado escrupulosamente. Se han llevado a cargo los concursos para proveer los cargos directivos, sin la más mínima sugestión de las autoridades, dejando librado a los jurados las decisiones en cada caso. Planes de estudios, organización escolar, ley de estabilidad y escalafón, control técnico, calificación, todo ello marca un jalón importante. ¿Debemos detenernos en esta etapa? ¿No es del caso hacer una revisión del plan de estudios, con nuevas adaptaciones y modalidades, implantar ampliamente la enseñanza agrícola, ganadera e industrial? ¿No convendrá de acuerdo a lo que enseña la experiencia de la ley 2951 y su reglamentación introducir las mejoras pertinentes? ¿No habrá llegado el caso de hacer una revalorización del concepto de los docentes, ante el hecho de la disparidad de puntaje entre sus fojas de servicios y los resultados de los últimos concursos?⁵⁶

El ministro consagra un punto de llegada, pero resulta necesario seguir el recorrido del programa educativo del antipersonalismo. Para esta nueva etapa, las escuelas y el magisterio deberán asumirse parte de un plan mayor de asistencia social –cuestión que analizaremos en siguiente capítulo. Donde la escuela deja de ser un centro de instrucción para pensarse como espacio pedagógico y de asistencia; la matriz estatal provincial crea nuevas agencias para la protección y asistencia social. Durante el inicio de los años cuarenta, el oficialismo logra la sanción de leyes importantes para el campo educativo: núm. 2829 (estabilidad y escalafón del

56 *Boletín de Educación*, 5 época, núm. 35, septiembre-octubre de 1942, p. 8.

magisterio), núm. 2903 (plan de construcciones escolares) y núm. 2906 (creación de la Comisión provincial de cultura).

Como balance provisorio, el presente capítulo ha sido un estudio posible a partir de los avatares propios del tiempo político sobre las dos agencias estatales que administraron, organizaron y planificaron el sistema educativo provincial. El Ministerio de Instrucción Pública y Fomento y el CGE confirman etapas, diagnósticos, aperturas y clausuras pedagógicas determinadas por las interrupciones intervencionistas o los recambios electorales de un juego político carente de legitimidad con prácticas fraudulentas. El recorrido a través de la lectura de las fuentes primarias disponibles señala cuatro momentos que pudimos caracterizar, en los interventores y gobernadores que diseñaron estrategias, discursos, representaciones apeladas desde el magisterio como sistema.

CAPÍTULO III

Nacionalismo integrista, magisterio católico y escuela

En este capítulo la propuesta es aproximarnos a las construcciones, interpretaciones y prácticas que intelectuales, pedagogos, funcionarios y el magisterio en tanto actores del campo católico cristalizaron en clave de cultura política durante los años de entreguerras. El ejercicio analítico ordena la lectura en una primera instancia alrededor de diálogos y caracterizaciones historiográficas propias del clima ideológico, los debates sobre el mito de la “nación católica”.

Los aportes del campo académico constituyen un insumo fundamental para contextualizar nuestro abordaje. Asimismo estudiaremos a los actores de la conducción eclesiástica y el nacimiento del colectivo denominado magisterio católico de Santa Fe.¹

Indagaremos aquí en acontecimientos y biografías del campo intelectual que gravitaron durante el período estudiado. En este sentido, la curia santafesina atraviesa distintas etapas que se pueden referenciar en la dirección del obispado de Santa Fe de la Vera Cruz durante los últimos años de Juan Agustín Boneo (quien fallece en 1932), la llegada del obispo Nicolás Fasolino (convertido en arzobispo a partir de 1934) y su programa pastoral, y el rol del presbítero Alfonso Durán durante el antipersonalismo, en la cual nos centraremos.²

1 Concebimos al nacionalismo católico como una cultura política determinante desde los aportes de la historiografía (Malimacci, 1988; Gutiérrez y Romero, 1995; Bianchi, 2001, 2002; Zanatta y Di Stefano, 2000; Caimari, 2004; Zanca, 2010; Acha, 2012).

2 Juan Agustín Boneo fue elegido como el primer obispo de la diócesis, y tomó posesión de su Catedral Episcopal en abril de 1898 hasta su muerte en 1932. Tras su muerte se produce la designación de Nicolás Fasolino (el Papa Pío XI lo nombra segundo obispo diocesano de la sede santafesina) en 1932, y se convirtió en el primer Arzobispo de la nueva arquidiócesis. En 1934 hizo su primera visita pastoral a los entonces territorio nacionales de Chaco y Formosa y sentó las bases para la organización eclesiástica en los mismos. Fue activo en la expansión de la iglesia creando dentro de su Obispado las nuevas diócesis de Rosario (1934), Chaco (1939), Reconquista (1957) y Rafaela (1961). Apoyó desde 1941 la “Obra de Barrios” mediante la cual militantes cristianos trataban de evangelizar y promover socialmente a los vecinos de las zonas periféricas de Santa Fe y fomentó la fundación de parroquias y colegios. Promovió la aparición del periódico católico *La Mañana*. El

Finalmente, analizaremos el segundo Congreso Nacional de la Federación Argentina de maestros y profesores católicos que durante el mes de junio de 1940 se realizó en la ciudad de Santa Fe. Acontecimiento cuyas actas, conclusiones y recomendaciones son promovidas por la administración antipersonalista y difundidas por el CGE.



El obispo de Rosario Antonio Caggiano (centro), el gobernador Manuel María de Iriondo (izquierda) y el ministro de Instrucción Pública y Fomento Prof. Juan Mantovani (derecha). Rosario, 1940. Banco de imágenes "Florián Paucke", AGP.

En el período que vamos a analizar, el movimiento católico gozó de una mayor uniformidad dado que la Iglesia Católica pretendió un rol de conducción en dicho terreno. De este modo, la jerarquía eclesiástica, permeada por las ideas del nacionalismo de derecha y de los postulados de la Santa Sede, defendió los movimientos de reacción compatibles o que pudieran ser compatibles con la Doctrina Católica y se propuso algunos objetivos.

sacerdote Alfonso Durán cursó sus estudios primarios en la escuela Domingo Faustino Sarmiento, y el bachillerato en el Colegio Inmaculada Concepción en el Seminario anexo. Finalizados sus estudios, fue nombrado profesor de Literatura del Seminario y Castellano en la Escuela Industrial de la Nación y en el Colegio Nacional, jubilándose en este último con treinta y un años de profesorado. Fue miembro fundador de la Junta de Estudios Históricos, de la Comisión Municipal de Cultura y de la Biblioteca Popular Hogar del Maestro. Además colaboró con numerosos artículos periodísticos en distintos diarios tanto del ámbito provincial como nacional: *La Nación*, *La Prensa*, *El Litoral* y *La Capital*.

En primer lugar, continuar la recristianización social iniciada en los años veinte, en segundo lugar, confesionalizar la identidad nacional a partir de coordenadas ideológicas más radicales, restablecer la verdad católica, revisar la historia de la nación y promover la restauración del orden social cristiano –ligándolo a la tradición nacional–, lo cual no necesariamente resultaba incompatible con dispensar su apoyo al fascismo, y por último, evitar que quienes pretendieran defender la nación cayeran bajo los extremos del totalitarismo y del racismo propios del nacionalismo exagerado, es decir, del fascismo estatizante y del nacionalsocialismo.³

Como han señalado Mauro (2008, 2009, 2010) y Macor (2006), la iconografía de 1930 encuentra significación en las fotografías del general Agustín Justo junto al cardenal Pacelli en Buenos Aires, y de Manuel María de Iriondo junto al obispo Nicolás Fasolino en Santa Fe durante el Congreso Eucarístico Diocesano de 1933, imágenes repetidas y frecuentes que a través de los diarios orientaron a los lectores.

Los debates historiográficos permiten precisar una tensión de imágenes que atravesó toda la década. Uno de ellos es la revisión de rupturas y continuidades a acerca de la materialización del mito de la “nación católica” en espacios provinciales en contraste con imágenes laicas “especulares”. En este sentido, Mauro expresa:

Nos referimos a la postal de la “Argentina liberal y laica”. Esta proyección especular sobrevuela las reconstrucciones historiográficas del período que confluyen, como se ha señalado recientemente, en enfoques que podrían calificarse de discontinuistas. En otras palabras, si las multitudes católicas eran el ícono de cambios profundos y vertiginosos, esto implicaba necesariamente que lo que se había dejado atrás era esencialmente diferente. El mito de la Argentina laica se dibuja así, vagamente, como una alteridad necesaria en términos funcionales en relación con la arquitectura de las principales interpretaciones historiográficas sobre el catolicismo de masas de 1930 y sus conexiones con el fenómeno peronista (2008: 104).⁴

3 Mallimaci define el catolicismo integral como un catolicismo de acción orientado a la construcción de una nueva Argentina Católica, que se caracterizó por ser en el siglo XX antiliberal y nacionalista, a lo cual se adscribe antiimperialista, anticapitalista, antisemita, antiprotestante, antievangélico, anticomunista, antiyanqui, antidemocrático –respecto de la democracia formal–, antipartidista, antiparlamentarista y por ende autoritario. Éste se inspira en las encíclicas papales del *Syllabus* y *Rerum Novarum*.

4 El interrogante sobre la certeza asumida de que la “Argentina populista” y la “nación católica” habían enterrado hacia los años 1930 una “Argentina liberal y laica” es una disyunción historiográfica aún abierta. Sin dejar de señalar que estas “certezas” eran producto de las mismas interpretaciones que difundían en clave militante los dirigentes y cuadros de la Acción Católica Argentina durante los años 1930 y 1940.

La cuestión de la “enseñanza religiosa” ganó historiográficamente particular fuerza, siguiendo el clima político de la época.⁵ La instauración de la enseñanza de la religión católica en todas las escuelas públicas del país mediante el decreto 18.411 en 1943, durante la gestión del popular novelista y representante del integrismo católico Gustavo Martínez Zuviría,⁶ fue vista como la oficialización del fin de la “Argentina laica y liberal” que había emergido claramente en la década de 1880 y cuyo ícono más representativo había sido precisamente la ley 1420. Por cuestiones de espacio no nos detendremos en el debate y disputa de los programas laicos y católicos, temática que ha sido abordada por fecundas investigaciones.⁷

Antes de entrar al análisis de casos y fuentes primarias, presentaremos algunas consideraciones sobre la tensión hegemónica en estos años entre nacionalismo

- 5 En Santa Fe, estas imágenes dicotómicas y las interpretaciones correspondientes no fueron demasiado diferentes y, aún con matices, también la década de 1930 se concibió como poniendo punto final al pasado liberal y laico que, principalmente en el caso de Rosario, se consideraba particularmente firme y arraigado. Esta imagen especular no se construyó, sin embargo, sólo como una proyección residual, por el contrario una relativamente numerosa y renovada producción historiográfica local permite, sobre todo para Rosario, sino confirmar al menos insuflar de un cierto vigor al “mito liberal y laico”. La escasa circulación de investigaciones sobre la Iglesia católica y el catolicismo entre fines del siglo XIX y 1930 en el ámbito local y regional puede ser atribuida en parte al peso que dichas imágenes contrastantes.
- 6 Gustavo Martínez Zuviría, conocido también como Hugo Wast (seudónimo utilizado como novelista), se desempeñó como profesor de sociología en la Universidad Provincial de Santa Fe, y entre 1915 y 1916 fue director del periódico *Nueva Época*. Dirigente del PDP, fue designado en 1931 por el gobierno de Uriburu director de la Biblioteca Nacional. En 1937 fue nombrado presidente de la Comisión Nacional de Cultura por el presidente Agustín Pedro Justo. En 1941, tras la intervención de la provincia de Catamarca por el gobierno federal, fue nombrado interventor de la misma. En 1943, en el convulsionado clima político tras el derrocamiento de Ramón Castillo, el nuevo gobierno de facto del general Ramírez lo designó Ministro de Justicia e Instrucción Pública. Una de sus primeras medidas fue instaurar la enseñanza de la religión católica en todas las escuelas públicas del país mediante el decreto 18.411.
- 7 Zanca sostiene que pensar al catolicismo como una religión –y no como una organización meramente política–, distingue las acciones de los fieles de los objetivos de la jerarquía como mojones en un camino de profunda transformación de la mirada sobre un mundo complejo y variado (2016: 2). Por su parte, Di Stefano y Zanca señalan que “Los espacios sagrados, las concepciones religiosas y las devociones comenzaron a observarse desde puntos de vista que deben mucho a la historiografía social y cultural francesa, y a la microhistoria italiana, lo que permitió abordar aspectos –como sus connotaciones socioeconómicas a nivel local o la incidencia en las prácticas concretas del mestizaje cultural y espiritual– que mucho nos han enseñado acerca de la religiosidad efectivamente vivida desde el período colonial y decimonónico en adelante. La prensa periódica católica dejó de ser meramente utilizada como fuente, para comenzar a ser considerada un objeto de estudio, y se han dado pasos importantes en pos de una historia social del periodismo católico y del público lector, de las estrategias editoriales y de los aspectos materiales de su producción.” (2015: 32). Ver también: Caimari, 1995; Stoffel, 1997; Zanatta, 1999; Ascolani, 1999; Bianchi, 2001; Lida, 2002, 2007, 2015; Di Stefano, 2005, 2011; Mauro, 2008; Di Stefano y Zanca, 2010.

católico y secularización.⁸ Los aportes en el plano teórico y metodológico para poder pensar los procesos históricos –en dimensiones complejas, no secuenciales ni determinantes– ayudan a detener nuestra mirada sobre el objeto: el campo educativo. Roberto Di Stéfano define como secularización:

Proceso de pérdida de la capacidad normativa de la religión y de subjetivización de las creencias. En este sentido, decir que la sociedad o un sector de ella se ha secularizado implica que sus comportamientos han ganado autonomía respecto de la autoridad religiosa. Es decir, me refiero en este caso a la secularización en tanto que desarrollo en curso, como trabajo permanente de la religión que en nuestras sociedades modernas se recompone, relocaliza y adquiere modalidades múltiples, fragmentadas, subjetivas, tal vez elusivas. En suma, secularización es aquí, por un lado, el tránsito de los regímenes de cristiandad a los de modernidad religiosa; por otro, la permanente recreación de las identidades religiosas que ese tránsito ha puesto en movimiento” (2011: 5).⁹

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

8 Fernando Devoto (2006) define el nacionalismo argentino de dos formas. En primer lugar, de forma amplia, como un conjunto de proyectos e instrumentos utilizados por las elites políticas de los Estados Occidentales para homogeneizar a poblaciones heterogéneas dentro de un confin nacional; y en segundo lugar, de forma restringida, como un movimiento político antiliberal, a menudo autoritario, en cuya retórica ocupan un papel preponderante las especificidades históricas, raciales o culturales de una comunidad política sobre otra. Mientras que el primero se remonta a la segunda mitad del siglo XIX, el segundo tiene su origen sólo después de la experiencia uriburista de 1930-1932, cuando su pensamiento adquiere un carácter antiliberal.

9 El historiador sostiene que en la Argentina, por el culto católico conserva siempre, en los hechos, su carácter oficial –aunque no haya sido declarado religión de Estado en sede constituyente– y la Iglesia Católica, a diferencia de las demás, es reconocida como una institución de derecho público a la par del Estado. No hay aquí, entonces, una política de Estado de corte liberal en materia religiosa, porque los sucesivos elencos gobernantes, que cambian de ideas en relación a multitud de problemas, no las varían en cuanto a la concepción del derecho de patronato como rasgo inherente a la soberanía.

del sistema para proponer al catolicismo como alternativa frente a la crisis del liberalismo y a la emergencia del comunismo.¹⁰

En la década de 1930, la crisis económica general y la crisis política local refuerzan el rol tutelar que la Iglesia ha ido adquiriendo sobre las instituciones públicas.¹¹ La Iglesia toma como posibilidad cierta la revisión del pacto laico, promoviendo el establecimiento de un Estado confesional, de ser posible a partir de una reforma de la constitución que incluya el reconocimiento del catolicismo como religión de Estado y la obligatoriedad de la enseñanza religiosa católica en las escuelas públicas.

Como analizaremos, la avanzada secular-laica que la administración demoprogresista de Luciano Molinas propicia –como síntesis de una tradición reformista finisecular, desde la inicial Liga del Sur y las orientaciones de Lisandro de la Torre– fue madurando en una plataforma política en prácticas de corto plazo. El ensayo reformista a partir del texto constitucional de 1921 y la aplicación de la ley de educación núm. 2369 (en 1934) activaron la emergencia de estrategias de militancia católica.¹²

Otra categoría relevante a tener presente es la de “nacionalismo integrista” –catolicismo integral– al proclamar la épica católica como el “sustrato de la nacionalidad argentina” en la cual la ética religiosa atravesaba lo público y lo privado, al llamar a la acción movilizadora para “ganar la calle”, desde la década del treinta en el siglo XX en Argentina, gran parte del mundo católico asumió que el proceso de cristianización suponía penetrar el cuerpo social, político y estatal. Para Mallimaci (2010) catolizar era nacionalizar, militarizar, argentinizar e integrar al conjunto de la población bajo la tutela de la Iglesia.

10 Zanatta (1996: 62-66) se detiene a analizar el caso santafesino en cuanto a las dimensiones del conflicto entre la reforma impulsada por el oficialismo y el rol de la Iglesia en la lucha política. La recuperación del concepto analítico “umbrales de laicidad” y su relación con el campo educativo en el caso santafesino ya han sido abordados por Mauro (2010), Carrizo y Giménez (2020).

11 Zanatta (1996) se refiere a la “clericalización de la vida pública” implica la apelación a la legitimidad religiosa sobre la base de la identificación entre nación y fe católica, la desprivatización de la simbología católica (crucifijos y vírgenes empiezan a aparecer en los establecimientos públicos). Simultáneamente, para hacer frente a los desafíos de una sociedad masificada, la Iglesia maximiza sus esfuerzos por la conquista del espacio público con la puesta en marcha de nuevas organizaciones de masas que absorben las asociaciones laicales preexistentes y recortan su autonomía al colocarlas bajo el control de la jerarquía. El catolicismo se propone como tercera vía frente al liberalismo en desgracia y al comunismo en expansión. Tiende a imponerse un catolicismo muy politizado, de sensibilidad nacionalista, criollista, hispanista (Di Stéfano, 2011).

12 Zanca (2016) y Mauro (2010) afirman que las situaciones provinciales fueron escenarios de un clima de radicalidad en el que los católicos intervinieron, en especial, en torno al “problema” escolar. En el caso de Santa Fe, la gobernación demoprogresista de Luciano Molinas impulsó una ley de educación neutralista en materia religiosa, lo cual reactivó al movimiento católico en su contra. El experimento terminó con la intervención federal de 1935, la restitución de la constitución provincial de 1900 y la ley de educación de 1886.

Modernidad católica profundamente antiliberal (de allí su fuerte sospecha y deslegitimación al “demo-liberalismo”, al proceso democrático “formal”, al individualismo y al “estado de derecho”) que ha dado y da múltiples sentidos para la acción a numerosos grupos y personas:

El catolicismo integral en Argentina ha sido profundamente estatista impulsando un Estado intervencionista regulador, autoritario, natalista y nacionalista en puja y a veces en oposición al mercado. Ha buscado penetrarlo con sentidos diversos. Por un lado para impulsar su particular concepción de bien común y justicia social. Por otro para compensar desde el Estado aquello que le era imposible recrear en las conciencias de sus fieles. Logró transformar aquello que pregonaba como “pecado” en delitos o prohibiciones asumidas por el Estado (divorcio, educación sexual en las escuelas, ampliación de la despenalización del aborto, creación de nuevos derechos sexuales y reproductivos) (2010: 16).

Si una primera lectura, indica una fuerte forma de “clericalismo” o “confesionalismo” (colonización confesional de lo público) especialmente en su vínculo con ese actor emergente como son las Fuerzas Armadas, un efecto sustantivo fue el masivo pasaje de actores del movimiento católico integralista a organizaciones sociales, políticas y militares. Este pasaje tenía una marcada legitimidad discursiva: el ser católico integralista impone un principio ético de acción transformadora (la dislocación religiosa de la política) en el largo plazo, en toda la vida y en toda la sociedad.

En lo que refiere al caso santafesino y a otros escenarios provinciales (Ascolani, Ossanna y Pérez, 1995; Mauro, 2008; Carrizo, 2017, 2019; Lionetti y Castillo, 2014; Arata y Ayuso, 2015; Rodríguez, 2017b; 2018) podemos señalar que, desde el punto de vista constitucional, la ley 1420 calificada de laicización incompleta dado que permitía a los sacerdotes enseñar el catecismo fuera del horario de clases, no llegó a plasmarse precisamente en sus aspectos laicizadores.

La ley de educación provincial de 1886 mantuvo entre los contenidos mínimos, como ocurrió en Córdoba y en Salta (Rodríguez, 2018), la enseñanza de la religión y moral católicas.¹³ También sería pertinente, antes de sacar conclusiones,

13 Desde este punto de vista, aun cuando el discurso pedagógico desde el Estado sufrió una cierta laicización desde fines del siglo XIX, en los hechos la ley no fue modificada. Incluso durante la gestión del radical liberal Manuel Menchaca, participe de las tramas de librepensamiento de la ciudad de Santa Fe, la situación legal permaneció inalterada (Carrizo, 2011, 2017). Mauro observa que se ha insistido en el supuesto impacto no sólo laicizador sino también socialmente secularizador de las escuelas creadas a partir de 1905 bajo la Ley Láinez. Estas escuelas que dependían del gobierno nacional se regían por la ley 1420 por lo que no incorporaban la religión católica entre sus contenidos mínimos. Las escuelas Láinez tuvieron una rápida expansión y, no estando vigente la ley 1420 en la provincia, fueron uno de los más firmes indicios del supuesto crecimiento de

indagar acerca de cómo pensaba y concebía la Curia el accionar de los colegios católicos. El Obispado proyectaba la ecuación educativa según varias modalidades: colegios católicos, catecismo parroquial, misiones y enseñanza religiosa o “catecismo escolar”. Las interpretaciones de la curia santafesina sobre la educación, la escuela y el magisterio son aún un tema a investigar. Aunque es posible afirmar que el “catecismo escolar” fue una estrategia priorizada:¹⁴

El “catecismo escolar” era visto más bien como una apoyatura secundaria ya que no podía incorporar las dimensiones asistencial y lúdica que se consideraban esenciales y que ponían en marcha los templos parroquiales. Mientras la enseñanza religiosa terminaba en el aula, el catecismo parroquial podía ser la puerta de entrada a otras actividades que se llevaban a cabo en el templo. La existencia de infladores y pelotas de fútbol en los inventarios y en algunos casos la presencia de juegos de plaza sugiere que lo lúdico ocupaba un lugar importante en la vida de las parroquias (Mauro, 2008: 109).

El “catecismo escolar” convocaba a un conjunto de actividades que superaba la estricta enseñanza del catecismo y se fue incrementando durante las décadas de 1920 y 1930 en coincidencia con las propias opiniones de los párrocos. Los sacerdotes allegados a Agustín Boneo coincidían con esta apreciación y consideraban, además, que la escuela pública debía ser utilizada más bien como último recurso.¹⁵ En este sentido, Mauro afirma:

Se alentaba una encendida oratoria en contra de la laicidad de la escuela pública a la que se atribuía todos los males posibles. En varias ocasiones, incluso, la Iglesia se movilizó con virulencia en contra de proyectos que pretendían laicizar la educación estatal. Sin embargo,

una modernidad laica. Se ha llegado a afirmar, incluso, que a través de ellas se esparcía lo que se calificó de “hálito secularizador”.

- 14 Mauro sostiene que la Curia discutía explícitamente en sus reuniones privadas cómo lograr en cada parroquia equilibrios favorables entre estos vectores. Así, por ejemplo, si se trataba de un barrio anarquista se consideraba prioritario el “catecismo escolar”, es decir, la “enseñanza religiosa”, dado que esta se impartía en el aula; pero si por el contrario se trataba de un barrio o de una colonia agrícola mayormente católicas, muchas veces se aconsejaba al cura no asistir a la escuela pública y potenciar sobre todo el catecismo parroquial. Este era, según el Obispado, el principal vehículo de difusión católica (2008).
- 15 Luis Quintana (2007, 2009) afirma que dentro de los diversos cambios operados en la Iglesia argentina a fines de los años veinte y comienzo de los treinta del siglo pasado, tales como la progresiva profundización del proceso de institucionalización, un modo de gestión más centralizado, la participación de una generación de pastores mejor preparados, la gestación de una institución como la Acción Católica que vinculara el espacio público y el religioso a partir del universo laico, el problema del tipo de organización que el movimiento católico debería adoptar se constituyó como central.

a diferencia de lo que pensaban las principales voces de las tramas liberales, esto preocupaba no tanto por los potenciales efectos socialmente secularizadores, como por la posibilidad de que de ellos derivara una laicización más definitiva que pudiera poner fin a los vínculos que material y simbólicamente unían a la Iglesia con el Estado. Estas relaciones, que en general permanecían bajo tierra y que a veces denunciaban las tramas liberales y librepensadoras, incluían una amplia gama de conexiones en la forma de bonos de edificación pública, becas, recursos editoriales y numerosos subsidios entregados regularmente a buena parte de los colegios católicos (2008: 112).

Se trata aquí, una vez más, de pensar la “secularización” como diferenciación o reorganización de esferas y no como “decadencia” o “extinción” de la religión.¹⁶ Las disputas entre programas educativos laicos y las respuestas institucionales de la curia quedaron en evidencia durante las décadas de 1920 y 1930.¹⁷ Los vasos comunicantes con el Estado se acrecentaron y el discurso pedagógico que se había laicizado tímidamente sufrió un acentuado revés y tanto el *Boletín de Educación* como el CGE fueron ocupados por dirigentes del laicado que defendieron las posiciones de la Iglesia.

El contrapunto de imágenes opuestas (laicas vs católicas) –como interpelación a las prácticas educativas, los programas pedagógicos y sus reformas– dominó el clima ideológico de estos años:

La imagen especular de la Argentina laica y liberal fue, sin dudas, claramente funcional al discurso integrista. De hecho, fue uno de los principales recursos utilizados por la Iglesia para movilizar al laicado y también al clero hacia actitudes más combativas. En esta tarea

16 Los colegios católicos fueron, a lo largo del período, la otra gran apuesta de la Iglesia. Excepto algunos casos, estuvieron a cargo de las congregaciones religiosas que los pusieron en marcha desde la segunda mitad del siglo XIX y principalmente a comienzos del siglo XX. Su disminución porcentual, interpretada como índice de modernidad laica y “secularización/decadencia”, oculta el hecho de que entre 1900 y 1920 estos no sólo continuaron creciendo sino que, sobre todo en la década siguiente, lograron consolidar una estructura educativa católica de importantes dimensiones destinada a perdurar. La inestabilidad de muchos de los establecimientos comenzó a ser superada y, a fines de la década de 1920, entre niños y niñas los colegios católicos educaban entre 15 mil y 18 mil alumnos. A su vez, la mayoría ya contaba con sus propios edificios, algunos de los cuales eran mucho más que simples escuelas y tenían cines, teatros e importantes bibliotecas (Mauro, 2008: 112).

17 Muchos de estos establecimientos ofrecían un abanico amplio de actividades culturales y recreativas que, similares a las que se llevaban a cabo en las parroquias, daban pie a experiencias catequísticas populares como los “oratorios” o los denominados “centros de catecismo” en los que se implementaban juegos, entre ellos el fútbol, y se ofrecían desayunos o almuerzos populares. También en los colegios católicos los problemas de deserción eran muy acentuados pero aun así revestían menos gravedad que en las escuelas públicas y mucho menos que en las Láinez.

las tramas liberales y librepensadoras con sus discursos anticlericales fueron uno de los principales aliados a la hora de dar sustento a la imagen romana de una Iglesia asediada cuya supervivencia dependía de su capacidad para ponerse en movimiento. La Curia santafesina no fue la excepción y de hecho hizo propias estas imágenes para lanzar y relanzar diversas cruzadas entre 1900 y 1940. La Curia fue, en este sentido, la primera en recuperar la producción del abanico de intelectuales liberales reformistas y librepensadores (Mauro, 2008: 114).

Como decíamos al comienzo, durante el gobierno de Molinas se estableció la vigencia de la Constitución provincial reformada en 1921 que separaba el Estado de la Iglesia, y se sancionó la ley provincial de educación núm. 2369 aprobada en 1934 que sostenía la educación laica y sobre la cual profundizaremos más adelante. Sin embargo con la intervención de 1935 la misma fue derogada.

Los conflictos suscitados entre curas y maestros a causa de la enseñanza religiosa que se impartía en las escuelas públicas parecen sugerir que –tal como reivindicaban la Unión del Magisterio de Rosario y la Federación del Magisterio de Santa Fe– la laicidad era un reclamo que tenía predicamento entre los maestros.¹⁸ La emergencia de la Acción Católica Argentina (ACA) a partir de 1931 ha sido objeto de una importante producción académica durante todo el período analizado (Mallimaci y Di Stefano, 2001; Bianchi, 2002; Macor, 2006; Blanco, 2008; Lida y Mauro, 2009; Lida, 2010 y 2015; Acha, 2011; Zanca, 2016 y 2017).¹⁹

18 Por otra parte, cabría agregar que durante la década de 1930 la editorial católica Apis, que funcionaba en la imprenta del Colegio Salesiano San José en Rosario, dio paso a un proyecto editorial que, apoyado políticamente por la intervención nacional en 1935 y luego por el iriondismo, cobraría fuerza por largos años. Apis, en continuidad con lo que se había hecho desde la imprenta salesiana durante los años veinte, editó manuales y libros de texto que a pesar de su orientación católica fueron utilizados también en las escuelas fiscales. La presencia de la editorial Apis abre, sin dudas, otros interrogantes: ¿Qué libros se utilizaban? ¿Quiénes los preparaban? ¿Dónde los imprimían? A juzgar por los reclamos de las Iglesias Evangélicas de Rosario, los libros de texto católicos circulaban con cierta regularidad en las escuelas fiscales provinciales e incluían a veces, tal como en el caso de *El Progreso Humano* de Cayetano Bruno, interpretaciones pro-católicas bastante polémicas (Mauro, 2012).

19 Omar Acha (2011: 10) afirma que siguiendo al modelo italiano, la ACA fue dividida en cuatro ramas. Las de varones adultos y de los jóvenes y las de mujeres adultas y de las jóvenes. El criterio de edad definía que los Jóvenes pasaban a la categoría de Hombres al cumplir los 35 años o al casarse, mientras que las jóvenes, si bien podían permanecer en ese estatus hasta esa misma edad, les era permitido optar por pasar a la Liga de Damas Católicas a los 30 años. Los nombres iniciales de las ramas fueron: Asociación Nacional de Hombres Católicos, Federación de la Juventud Católica, Liga de Damas Católicas y Liga de la Juventud Femenina Católica. Con respecto a estudios de la ACA en espacios provinciales: Santos Lepera (2009), Tenti (2008), Caretta y Zacca (2008).

Como institución educativa medular, el Colegio Inmaculada Concepción promovió las convocatorias en torno a Semana Santa y la red de acciones relacionadas con el programa de conmemoraciones de la Acción Católica, con la participación del presidente de la Junta Nacional Dr. Martín Jacobe.²⁰ Los encuentros vinculan a las juventudes católicas en formación, como dirigentes del “mañana”; a cargo de una misión “nacional” que tendrá que “velar por que no florezcan esas ideas, venidas de no sé donde, pero que no son nuestras ideas, las ideas argentinas, sustentadas y propagadas por no sé quiénes, pero que ya han comenzado a invadir en forma alarmante el campo de las universidades”.²¹ La expresión católica femenina también fue parte activa del ambiente militante en las jornadas organizadas por la Juventud Femenina Católica Argentina mediante la Casa Social en los encuentros de la semana de la cultura católica (damas del Consejo Diocesano local).²²

Una primera impugnación institucional de la curia santafesina fue publicada en la prensa local en contra de la propuesta del oficialismo de poner en vigencia el texto constitucional de 1921 que el gobernador radical Mosca había vetado. En la edición de *El Litoral* de mayo de 1932 las Juntas Diocesanas de la Acción Católica por unanimidad dan a conocer a la opinión pública el manifiesto de rechazo:

Al pueblo de la provincia: la legislatura provincial acaba de sancionar una ley que constituye un verdadero atentado a la paz pública. La Acción Católica como organización representativa de los católicos de la provincia, no puede dejar pasar el hecho que señalamos, sin denunciarlo ante la opinión pública del país, reafirmando a la par su mayor respeto a los poderes legalmente constituidos, su inquebrantable propósito de salvaguardar principios que están identificados con nuestra nacionalidad, desde sus orígenes y a través de todas sus vicisitudes.²³

20 *El Orden*, 16/07/1931. En *El Litoral* del 05/06/1931 se pueden observar fotografías sobre las procesiones de Corpus Christi en los desfiles de casa de gobierno y plaza de Mayo.

21 *El Litoral*, 30/07/1931, p. 4. En agosto de 1935 en la ciudad de Rosario se realiza la segunda Asamblea federal de Federaciones de la Juventud Católica Argentina (JCA) en donde el obispo local Antonio Caggiano tiene una participación fundamental. *El Litoral*, 24/08/1935, p. 5. Ver: “Rosario parece ser la ciudad destinada a la celebración de congresos de ideas antagónicas”. Días antes del congreso católico se había producido el congreso nacional de la Federación Juvenil Comunista. *El Litoral*, 29/08/1935.

22 *El Litoral*, 18/07/1933. Encuentro en la Casa Social Católica, con la dirección de Nicolás Fasolino en el marco de la semana de cultura católica. En 1943, sobre el cierre de nuestro período, se realizará la V asamblea Federal de Mujeres de la Acción Católica en las instalaciones del Colegio Nacional Simón de Iriondo.

23 *El Litoral*, 03/05/1932. Documento y manifiesto de las Juntas Diocesanas de la Acción Católica, Santa Fe, 1º de Mayo de 1932.

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

Es la bandera que se ha venido esgrimiendo durante la última campaña electoral y se sigue agitando, no como un progreso en la organización política del Estado, sino como un decidido ataque a los sentimientos católicos de la inmensa mayoría de los santafesinos, pretendiendo asignar alcances plebiscitarios a un resultado comicial [...] Ante la agresión que se pretende consumir, con una sorprendente falta de visión del momento en que vivimos, los católicos santafesinos no podemos rendir nuestra dignidad, plegando ante quienes se sienten fuertes en el uso del poder el pabellón inmaculado de nuestras convicciones más sagradas.²⁴

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

El país entero necesita paz. Por un lado, gravísimas dificultades de orden económico pesan sobre todas las clases sociales, especialmente de las menos favorecidas de la fortuna, requiriendo para su solución la patriótica consagración de gobernantes y gobernados; por otro, teorías disolventes y los amargos frutos tienen sumido en el dolor a un gran pueblo, van extendiéndose desbocadamente por todos los ámbitos del país, amenazando abatir nuestro patrimonio espiritual y precipitar al país a la ruina y a la anarquía. Los católicos santafesinos, frente al hecho que determina esta declaración pública no hemos de abdicar en el cumplimiento de nuestro deber. Sabemos de los sacrificios que reclama el sostener en alto el pendón de nuestra fe, cuando le dirige sus dardos los que ocupan el poder, o cuando pretenden mancillarlo las turbas agitadas por la pasión, pero no hemos de renunciar a ejercer respetuosamente ninguno de los derechos consagrados en la Constitución (1853).²⁵

Fasolino, como conductor del catolicismo de la diócesis por aquellos años, recurrió a la capacidad de la Iglesia para desplegar el capital social acumulado en

24 *El Orden*, 03/05/1932. Documento y manifiesto de las Juntas Diocesanas de la Acción Católica, Santa Fe, 1º de Mayo de 1932. Lleva la firma de las Juntas de toda la provincia, organizadas en zona norte (Juan O. Maciel) y zona sur (Elías J. Luque) en sus presidencias respectivas.

25 *El Orden*, 03/05/1932.

años anteriores.²⁶ En su militancia religiosa desplegó una gestión eclesial con la impronta de los propios dignatarios eclesiásticos para paliar recursos económicos insuficientes. En su propuesta, Fasolino respondía al creciente lugar que estaba adquiriendo una institución como la Acción Católica en el desarrollo de proyectos que vinculaban a la Iglesia con la comunidad.²⁷

El periódico confirma que la solicitada tiene sus orígenes en los encuentros de las Juntas Arquidiocesanas de la Acción Católica norte y sur. La curia santafesina si bien nunca había sido desplazada de las redes de intelectuales y los espacios culturales, educativos de la capital de provincia; resistió sin descanso la avanzada legislativa propia del reformismo progresista que la plataforma electoral de Luciano Molinas había anunciado como programa de gobierno. En este contexto, la intervención a la provincia en 1935 fue celebrada por el movimiento católico; iniciándose así un retorno a principios y valores decimonónicos que se reconocían como fundantes de la tradición patricia.

Monseñor Fasolino y el sacerdote Alfonso Durán, junto a Antonio Caggiano lideraron esta etapa donde el movimiento católico celebra su densidad institucional y feligresa. Alfonso Durán era un activo militante católico que protagonizó y lideró políticas educativas en los años 30, en particular acompañando el programa educativo de Manuel María de Iriondo entre 1937 y 1941 participando en el CGE a través de sus publicaciones en el *Boletín de Educación*.²⁸

26 En efecto, con la elección de Nicolás Fasolino como obispo de Santa Fe a fines de 1932, daba comienzo una gestión pastoral renovada, que alentaba y fortalecía los proyectos existentes al mismo tiempo que innovaba en otros. Sustentado en una sólida preparación intelectual y una vasta experiencia eclesiástica acuñada en el Arzobispado de Buenos Aires a lo largo de varios años, el camino del nuevo Pastor supuso un estilo acorde a los cambios que se estaban operando en buena parte de la Iglesia en el país, y en la cual tendrían una especial participación los laicos formados en los lineamientos de la Acción Católica que el dignatario conocía de cerca.

27 Fasolino miembro de la Academia Nacional de la Historia y miembro fundador de la Junta de Historia Eclesiástica Argentina y la Junta de Estudios Históricos de la Provincia de Santa Fe. Escribió Historia de la Universidad de Buenos Aires (Vida y obra del doctor Antonio Sáenz) Primeras Lecciones (de Acción Católica) Fray Juan Pascual de Rivadaneira de la Orden de Menores y diversas biografías de sacerdotes que actuaron en la época colonial en Santa Fe, tales como Actuación de cuatro clérigos santafesinos.

28 Alfonso Durán Fue una figura del catolicismo santafesino que puede interpretarse como emergente del nacionalismo integrista. Su carrera docente en las aulas del Colegio Nacional “Simón de Iriondo”, su participación en las publicaciones del CGE, su participación constante en convocatorias de la Acción Católica, caracterizaron a un intelectual católico en clima de época. Manuel María de Iriondo lo designará presidente del Patronato de Menores (1940), y desde allí profundiza su programa de protección a la infancia y maternidad que desde su formación seminarista había profesado. En particular, la infancia débil había ocupado el sentido de sus acciones en sus intervenciones desde la Asociación del Magisterio Católico de Santa Fe (Congreso del Niño, Casa Cuna, Patronato de Menores y sus artículos de permanente circulación en la prensa local). En las ediciones del *Boletín de Educación* durante 1937 se reproducen los ensayos de Alfonso Durán sobre el “problema de los niños abandonados”. Ciclo de difusión promovido por el jefe de policía

Curia, Estado provincial y educación compartirán una misma cruzada contra el liberalismo y los intentos de secularización en todas sus expresiones.²⁹ En forma sintética, hacemos referencia a estrategias movilizacionistas en una sociedad de masas que coexistieron y permearon el espacio educativo –al que consideramos un entramado de actores y espacios institucionales– en el período analizado. Por ejemplo, una corriente de fomento cultural progresista encontró su expansión a través de la red de filiales de la Biblioteca Popular Pedagógica “Domingo Sarmiento” en Santa Fe.

Como han analizado Romero y Korn (2006, 2007) y Romero (2008, 2010) estas estrategias estuvieron destinadas a los sectores populares urbanos. A su vez, el CGE propició y combinó propuestas culturales, gremiales, parroquiales y fomentistas que disputaron espacios de sociabilidad. En particular, la Acción Católica en su universo de expresiones y espacios en el caso santafesino, también apeló al fortalecimiento de la identidad religiosa en la circulación de información destinada a una sociedad de masas y fomentismo. Las lecturas que circularon por sociedades de fomento, parroquias, escuelas confesionales, bibliotecas populares y nuevas editoriales, también fueron parte de un decálogo que integró a la prensa escrita.³⁰ Desde 1935, Nicolás Fasolino inaugura la prensa católica con el diario *La Mañana* que se suma a la emisión del *Boletín Eclesiástico* de principios de siglo.³¹

En materia educativa, el fortalecimiento del magisterio católico (AMC) es evidente en la participación de representantes provinciales en el primer Congre-

de la ciudad capital Alfredo Bello. “Por entender que este problema de los niños abandonados, sigue pendiente de solución a pesar de los esfuerzos de las autoridades provinciales y sociedades de beneficencia y por entender que los términos enunciados por el presbítero Durán deben ser del dominio común y con más razón del educador, se reproducen en este boletín, como queda dicha “Nota de la redacción”, *Boletín de Educación*, 5ª época, junio de 1937, p. 16.

29 Algunos análisis derivados de la semiótica y el análisis del discurso –para el período analizado y la curia santafesina– ver los trabajos de investigación sobre las estrategias de adecuación en las homilias de iglesias católicas santafesinas de Martín Acebal (2015).

30 La prensa o la producción impresa en términos generales, fue uno de los ámbitos sobre los cuales la Iglesia concitó su atención a los fines de, por un lado, advertir determinados problemas que afectaban a la sociedad moderna –especialmente a las clases materialmente más desposeídas– y, por el otro, como un medio para defenderse ella misma como institución. En esta perspectiva, y de muy diversas maneras, Mons. Boneo fue unas veces dando respuestas, otras anticipando situaciones llamadas a erigirse avanzado el siglo XX en importantes disputas (Quintana, 2009).

31 En su lugar, de algún modo, el *Boletín Eclesiástico* de la diócesis, habría de constituirse a lo largo de las tres primeras décadas del siglo pasado en el principal canal institucional que permitiría dar a conocer al clero secular y regular de la diócesis diversas informaciones referidas a las publicaciones católicas del país o del extranjero y al mismo tiempo alentar aquellas iniciativas que tuvieran como objeto la difusión de la doctrina católica y/o su defensa. Fundado en y editado hasta la actualidad –independientemente de los previsible cambios de denominación, formatos y estilos– dicho órgano se considera el vínculo legítimo de comunicación entre la jerarquía, el clero e instituciones católicas diversas.

so Nacional del Magisterio Católico en julio de 1937. Uno de los objetivos del encuentro es dar entidad a la Confederación nacional de maestros y profesores católicos. El orden del día incluye además la inmediata necesidad de un programa de educación católica para las familias cristianas (estimada por la propia organización en un 90% de la población); profundizar la función social del maestro en base a principios de justicia social y la doctrina cristiana. Así como dar forma y entidad gremial a la asociación del magisterio católico.³²

A comienzos de 1938, el gobernador Iriondo recibe a representantes de la AMC preocupados ante la posible reforma de la ley de jubilaciones y pensiones (11923).³³ Es de dominio público el hecho reciente de ingreso del proyecto de reforma previsional para ser tratado por la legislatura. Los documentos de objeción a la revisión de la ley circulan entre la Federación Provincial del Magisterio y las entidades gremiales de empleados públicos también. En particular, la AMC se moviliza a casa de gobierno como una voz colectiva que solicita eliminar todo intento de retroactividad y modificación al actual régimen de jubilaciones en el magisterio.

Además, el documento rechaza las posibilidad de ajustes de haberes como consecuencia de afrontar el impacto de la crisis financiera en la Caja previsional (postura sostenida en el concepto de “justicia distributiva”). Entre otras objeciones, el magisterio católico impugna la pretensión de elevar a 55 años la edad mínima como condición necesaria para el retiro laboral y 30 años de servicios.³⁴ La conducción de la AMC por estos años estuvo a cargo de Julia Mántaras (presidente), Eduardo Marteleur, Elvira M. Urrutia, Berta Monasterio, Estela Yaffey, Delia Cibils, Blanca Ponce A., Matilde R. Reynares, el supervisor Alfredo Dall Aglio y Alfonso Durán.³⁵

El año 1940 configura un hito para el nacionalismo integrista y la movilización católica. Como observaremos a continuación en el mes de junio se realiza el Congreso Nacional del magisterio católico. Durante el mes de octubre, con la presencia del cardenal primado Santiago Copello se lleva a cabo el Congreso Eucarístico Nacional en la ciudad capital.³⁶ La presencia de Copello ya se había producido

32 *El Litoral*, 18/06/1937, p. 4.

33 *El Orden*, 21/01/1938, p. 5.

34 Como antecedente inmediato a la reforma previsional, las entidades gremiales hacen referencia la anterior modificación de 1926 con resultados limitados.

35 *El Litoral*, 13/10/1938, p. 6.

36 Santiago Copello fue nombrado Obispo en 1918 auxiliar de la Arquidiócesis de La Plata y Obispo titular de Aulon. Recibió su consagración episcopal en 1919. Durante 1928 fue designado Obispo auxiliar de la Arquidiócesis de Buenos Aires y vicario general. Desde 1932 se convirtió en vicario Capitular y posteriormente Arzobispo de Buenos Aires. El Papa Pío XI lo designó Cardenal, en 1936 ascendió al rango de Cardenal Primado de la Argentina, y fue uno de los electores en el Cónclave papal de 1939 que eligió al Papa Pío XII. En noviembre de 1945, prohibió a los católicos argentinos apoyar partidos políticos o candidatos que promovieran la separación de la Iglesia

en tiempos de la intervención durante 1936 en el marco de las conmemoraciones y celebraciones de la Virgen de los Milagros frente al Colegio de la Inmaculada Concepción; como en agosto de 1937.³⁷

El gobierno de Manuel María de Iriondo y el Ministerio de Instrucción Pública promueven la realización de un Congreso nacional del magisterio católico. Durante los días 28, 29 y 30 de junio de 1940 se llevó a cabo en Santa Fe el Segundo Congreso Nacional de la Federación Argentina de maestros y profesores católicos. El *Boletín de Educación* reproduce los discursos de apertura, conclusiones y actas del encuentro.

El programa del encuentro incluyó ciertos ejes en su organización: lucha contra el analfabetismo, irradiación de la acción del maestro en obras sociales, biotipología, escuelas al aire libre, el enciclopedismo en la enseñanza primaria, la escuela mejorada (pronunciamiento sobre los métodos del activismo), orientación profesional (escuelas profesionales y agrícolas), orientación vocacional del ciclo de la enseñanza secundaria, formación del maestro y dignificación del mismo. El gobernador De Iriondo celebra el encuentro en una etapa de definiciones ideológicas, donde nación, patria, iglesia y Estado asumen una nueva misión:

Esta hora gravísima por que pasa el mundo impone, más que nunca, profundas meditaciones sobre la educación, no ya sobre sus medios, sino entorno a los problemas fundamentales, particularmente los que se refieren a sus fines, ya que de estos dependen especialmente el fondo y el sentido de la formación humana a la que la escuela contribuye. También es necesario vigorizar las relaciones entre el Estado, la familia y la Iglesia, para que puedan cumplir sus deberes acerca de la educación, en medio de una indispensable armonía y respeto recíproco. Es por ello que el Congreso ha recordado la Encíclica de su Santidad Pío XI, *Divini Illius Magistri*, sobre educación cristiana, documento de extraordinaria importancia para todos los espíritus inclinados a los problemas sociales de la educación.³⁸

El gobernador no deja de hacer alusión al momento que atraviesa a la escuela y las comunidades educativas cristianas, alejadas del viejo continente acusado por

católica del Estado Argentino, la eliminación de la enseñanza religiosa católica en las escuelas públicas, o la legalización del divorcio en las elecciones que se realizarían en febrero de 1946, con lo cual quedaba excluida la coalición política Unión Democrática que era la principal opositora a la candidatura de Juan Domingo Perón. En los años posteriores, Copello mantuvo su apoyo al gobierno del presidente Perón hasta que el conflicto entre el gobierno y la Iglesia iniciado en 1954 hizo insostenible su posición.

37 *El Litoral*, 08/03/1936, p. 4 y 25/08/1937, p. 3.

38 *Boletín de Educación*, julio 1940, 5 época, núm. 37, p. 32.

batallas ideológicas y tradiciones encontradas, vinculando el rol ordenador que ha tenido su gobierno en materia educativa:

Lo que hoy ocurre en Europa obliga a recogernos en una meditación sobre la vida de América, particularmente sobre la de nuestro país. Él requiere una educación intensamente moral y patriótica, que le dé al hombre la conciencia de sí mismo y de sus destinos y de sus relaciones con la Nación y los deberes esenciales hacia ella. Educación nacional es aquella que al mismo tiempo que forma al hombre individual lo prepara para servir al país en sus exigencias morales y cívicas. Mi gobierno ha sido un celoso guardián de esa orientación educativa sustentada por la ley escolar en vigor, que incorpora la enseñanza religiosa, la que se imparte en nuestras escuelas con amplio espíritu y sin imposiciones de ningún género. Se ha preocupado igualmente de la situación material de los maestros. He alentado de muchas formas al magisterio mejorando sus condiciones y demostrándole que no vive, como ocurre en otros lugares o ha ocurrido en otras épocas, envuelto por la indiferencia del Estado.³⁹

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

Considerando que en esta hora terrible e inquietante que vive hoy el mundo, se debe al incremento extraordinario que ha alcanzado una concepción de la vida utilitaria y egoísta a consecuencia de la cual el bien ajeno se sacrifica al bien propio y el interés colectivo al individual. Que este hecho es la natural consecuencia del abandono casi general de los valores religiosos y morales sustituidos en la conciencia del hombre de nuestro tiempo por los bienes materiales y puramente técnicos. Que tal situación es tanto más temible en un país como el nuestro que, en razón del cosmopolitismo, se ha desvinculado en gran parte del tronco tradicional que sustentaba su ética austera y sus rígidas costumbres. Que sólo el cristianismo en su elevadísima moral, con su fe vigorosa y con su magnífica obra cultural multisecular, puede señalar el buen camino y dirigir por él, los pasos extraviados del hombre contemporáneo.⁴⁰

39 *Boletín de Educación*, julio 1940, 5 época, núm. 37, p. 33.

40 *Boletín de Educación*, julio 1940, 5 época, núm. 37, p. 34.

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

Que la orientación normalista de los estudios secundarios de la mujer, es necesario mirarla no sólo con el criterio puramente profesional y del número, sino como característica la más apropiada para la formación de la mujer que se prepara únicamente para la docencia en la escuela pública, sino también para cumplir la sublime misión educadora de madre en el hogar. Aplauda en consecuencia el espíritu del anhelo expresado por el orador de que “sería una ventura para la Patria”, si todas las madres argentinas fueran maestras y de que “habiendo sido el normalismo una acertadísima orientación para la cultura de la mujer argentina, el normalismo no debe ser objeto de restricciones, sino más bien de estímulo y perfeccionamiento.”⁴¹

En función de la implementación de acciones educativas en lucha contra el analfabetismo, el Congreso resuelve organizar un empadronamiento obligatorio (mediante la libreta escolar), exigir y demandar a las autoridades el cumplimiento estricto de la obligatoriedad escolar en todas sus formas, solicitar la creación de Patronato de Menores⁴² o Madrinazgo escolar en todas las ciudades que “obre” bajo la dirección de la escuela de distrito proporcionando al alumno una formación integral (moral, cívica y religiosa), establecer escuelas rodantes de instrucción primaria y de orientación práctica agrícolas e industriales (tipo Fernando Sainz), y estimular la acción articulada con las grandes empresas industriales cooperando con el Estado a partir de la apertura de escuelas para obreros alfabetos o semianalfabetos y sus hijos.⁴³

Las recomendaciones del Congreso solicitan determinar con precisión la obligación en el establecimiento de pueblos para reservar una manzana de terreno destinada a nuevas escuelas. Asimismo, buscan estimular con premios y primas a maestros

41 *Boletín de Educación*, julio 1940, 5 época, núm. 37, p. 35.

42 El nacimiento del Instituto del Patronato de Menores en la provincia de Santa Fe durante 1938 como dispositivo estatal será analizado en el capítulo siguiente.

43 Esta preocupación en torno del vínculo entre educación y mundo del trabajo como manera de neutralizar la conflictividad social fue parte de la agenda de gobiernos radicales en los años veinte, en particular el de Enrique Mosca (1920-1924). Para mayores detalles, remito a Carrizo (2019).

sin puestos que demuestren con documentación haber proporcionado el *minimun* de instrucción primaria a 10, 20 o 30 niños o adultos en cursos de cinco a seis meses, según la propuesta pedagógica presentada en el diario *La Prensa* durante 1934.

Por otra parte, encomiendan a instituciones de la red civil (clubes, bibliotecas, instituciones culturales, deportivas, de fomento) para que tomen a cargo uno de los maestros antes mencionados y recuerdan la necesidad de la obligatoriedad de un *minimun* de conocimientos obligatorios para adultos hasta 30 años de edad, procurando facilidades para adquirirlos en forma equiparada a los menores de edad.

El siguiente punto del orden del día, determina las responsabilidades del maestro en obras sociales; incorporar a la formación y organización educación la escuela de Servicio Social uniendo a la escuela con la familia. En las actas se registra que hasta que este servicio pueda ser realizado por asistentes sociales, corresponde al maestro practicarlo en la medida de sus posibilidades:

Formando en el niño desde su iniciación escolar, un espíritu de solidaridad que empiece a ejercerse en el aula y vaya extendiéndose a la familia y a la colectividad, dándole en la medida de su capacidad, conocimiento de los problemas sociales que puedan afectarlo y orientando su educación de modo que pueda valerse por sí mismo y contribuir a su propia restitución a los cuadros normales. Procurando el conocimiento del niño como ente social, no simplemente como alumno, a fin de desentrañar sus problemas y procurar una solución. Lo que el maestro no pueda lograr por sí mismo, puede realizarlo por intermedio de las instituciones de asistencia social, con las que debe estar vinculado y de las que será informante utilísimo. Buscando ocupar las horas libres de ocio. Algunas asociaciones de maestros como la Escuela de Enfermeras del Magisterio Católico de Santa Fe, las conferencias Vicentinas de maestros de Buenos Aires. Todo centro de maestros católicos ha de contribuir, por todos los medios a su alcance a un mayor desarrollo de la Asistencia Social, creando adentro o fuera de la institución, organismos que propendan a tal fin.⁴⁴

El Segundo Congreso Nacional también recomienda que la organización escolar contemple la implantación de la biotipología escolar, con métodos técnicos necesarios para el conocimiento de la personalidad integral (físico y psíquica) de los educandos. Se considera necesaria la apertura de cursos en esta temática como las capacitaciones que viene desarrollando la Escuela Politécnica de Biotipología dependiente del Instituto de Biotipología, Eugenesia y Medicina Social de Buenos Aires:⁴⁵

44 *Boletín de Educación*, julio 1940, 5 época, núm. 37, p. 36.

45 Siguiendo a Palma (2002, 2005, 2008) y Di Vincenzo (2012, 2013), pueden citarse dos niveles complementarios en el análisis de la relación entre eugenesia, biotipología y educación. Por un

Inmediata implementación del fichado biotipológico ortogenético sustentado en un programa de profilaxis social, control y seguimiento, higiene mental y orientación profesional. Dicha ficha debe ser agregada al control radiográfico obligatorio de los educandos para “despistar” las lesiones tuberculosas incipientes. Que en materia pedagógica, en la escuela argentina, se imponga el método de la clasificación y graduación de los alumnos en los grados, seguida del examen y promoción de los mismos a los fines de constituir grupos homogéneos, que faciliten un más racional aprovechamiento del método simultáneo de la enseñanza; asegurando de tal suerte la escuela unificada y seleccionando a los educandos bien dotados.⁴⁶

Las disposiciones del magisterio católico contemplan fortalecer la educación al aire libre, como propuesta pedagógica que contemple cuidado de niños débiles, control de los cuerpos y contacto dirigido con la naturaleza.⁴⁷

El Estado debe sostener y promover las escuelas en la modalidad al aire libre para niños débiles salvando siempre los deberes y derechos del hogar. Estas escuelas y los niños débiles requieren una estricta selección docente moral y técnica, resultando conveniente crear internados para asegurar un ambiente espiritual que prevenga los inconvenientes de los internados colectivos. Constituir sociedades cooperadoras, profundizar las visitas médicas y del Cuerpo Médico Escolar, aprobar para la organización escolar de las colonias vacaciones y la reglamentación adoptada en el 1º Congreso del Servicio Social de la Infancia (Bahía Blanca, 1932).⁴⁸

lado, desde las instituciones eugenésicas, la educación es vista como un instrumento clave para formar la conciencia eugénica mediante el desarrollo de materiales informativos con el propósito de evitar la reproducción de los considerados peores y así contrarrestar la “degeneración de la raza”. En este sentido, cobra fundamental importancia la educación sexual para jóvenes de distintos sectores sociales pero una educación sexual fuertemente biologicista que toma como eje la responsabilidad reproductiva o no reproductiva. Por otro lado, la educación formal institucionalizada se transforma en un ámbito de especial relevancia para los eugenistas, dada su insistencia sobre la importancia de la implementación de ficha biotipológica como herramienta de diagnóstico a partir de la cual, proyectar la biotipificación de todos los alumnos, la tarea eugénica y plantear acciones sanitarias y el cuidado de los desfavorecidos.

46 *Boletín de Educación*, julio 1940, 5 época, núm. 37, p. 35.

47 Entre las tecnologías ligadas al programa eugenésico, se destacó la ficha biotipológica escolar como tecnología social para resolver, la tensión dada por la necesidad de homogeneización cultural de la población, sostenida por argumentos aportados desde la filosofía, la política y específicamente, desde la educación –mediante la aplicación de la Ley 1420– y la necesidad de formación y diversificación de los trabajadores, dado el requerimiento de la economía por cubrir distintos puestos laborales, legitimada por argumentos provenientes del ámbito de la medicina y la psicobiología y plasmado en la confección de fichas biotipológicas y fichas eugénicas (Palma y Di Vincenzo, 2009).

48 *Boletín de Educación*, julio 1940, 5 época, núm. 37, p. 35.

El Congreso rechaza el enciclopedismo en la instrucción pública por una formación centrada en la niñez y la asistencia social. Alfonso Durán, como vocero de la comisión, comparte recomendaciones sobre el activismo pedagógico sostenidas en las conclusiones pedagógicas de la pastoral sobre educación cristiana (junio de 1940):

Considerando que el activismo absoluto en la educación del niño, como abandono de éste a sus propios impulsos e instintos es contraproducente, el Congreso propone para su educación normal y el desarrollo de su personalidad, el activismo moderado interpretado en la práctica por el sistema preventivo de Don Bosco, quien hace setenta años se adelantó, estableciendo los verdaderos criterios de dicha corriente pedagógica, como fundamentos del desarrollo educativo.⁴⁹

El Congreso considera importantes los métodos del activismo dirigido, evitando caer en la tentación de propuestas pedagógicas libertarias que anulan la autoridad del educador. Así mismo el magisterio católico comprende que una buena educación debe sostenerse en escuelas de orientación profesional, escuelas de artes oficios, agrícolas y hogar agrícolas.

Las actas, documentos y conclusiones del Congreso Nacional del magisterio católico dan cuenta del impacto del programa educativo y pedagógico que Pío XI estableció en su declaración *Divinis Illius Magistri* de 1929. Alfonso Durán miembro pleno del Congreso, como educador y representante por la provincia de Santa Fe, se dirige al magisterio católico con estas palabras:

Volver la cruz que es luz, que es vida, que es paz, que es redención; al corazón del niño, para que reine e impere en el corazón de los pueblos, para que sea faro en su camino, para que sea fortaleza en sus manos, para que sea alivio en sus penas, para que sea esperanza en su vida, para que sea descanso en su fatiga[...] Somos miembros de una república que ostenta con orgullo la carta magna más libre de la tierra, y nos son por consiguiente, doblemente necesarios la cruz y su evangelio, porque constituyen el fundamento único seguro de toda democracia orgánica [...] Por ello precisamente las democracias americanas nacieron limpias y sin violencia, sin comuna de París, sin Robespierre, sin comité de salvación pública, sin delatores ni traidores, porque mientras la revolución francesa arrancaba la cruz de los altares, la revolución americana llevaba la cruz por bandera [...] Ante Cristo se inclinaron los fundadores de la independencia y en las manos de su Madre depositó Belgrano su bastón de general,

49 *Boletín de Educación*, julio 1940, 5 época, núm. 37, p. 37.

y los constituyentes dejaron en el preámbulo la invocación a Dios, como un símbolo para las generaciones venideras....⁵⁰

Finalmente, en octubre de 1940 –dos meses antes del cuestionado y fraudulento triunfo electoral de Joaquín Argonz (UCR Santa Fe) sobre Enrique Mosca (UCR)– el antipersonalismo corona la gestión de Manuel María de Iriondo con un amplio despliegue y movilización católica. Diego Mauro (2017) ha analizado con precisión la capacidad logística, organizativa y convocante que la cultura política referida en el oficialismo pudo construir en poco más de tres años de gestión.



El cardenal Santiago Copello y el gobernador Manuel María de Iriondo durante el III Congreso Nacional Eucarístico en Santa Fe, octubre de 1940. Banco de Imágenes “Florián Paucke”, AGP.

Diego Mauro describe aspectos organizativos de la jornada en la ciudad capitalina:

Sin demasiadas demoras, pasadas las cuatro de la tarde la gran masa congregada comenzó a desplazarse desde el Colegio Adoratrices, tras la “Carroza triunfal” en la que Copello llevaba la hostia consagrada, hasta la cruz frente al puente colgante. El punto de reunión, por cierto, no fue elegido al azar: del Colegio Adoratrices partía

50 Alfonso Durán, alocución pronunciada con motivo del Segundo Congreso Nacional de la Confederación Argentina de Maestros y Profesores Católicos, 29/06/1940.

anualmente desde hacía por lo menos tres décadas la peregrinación guadalupana. Acompañados por cánticos amplificados por el sistema de parlantes y las transmisiones radicales, las masas de católicos se desplazaron compactas por el boulevard lentamente mientras otros contingentes, venidos de diferentes puntos de la ciudad, tomaban posiciones en las inmediaciones del escenario principal. Llegados los últimos contingentes de la procesión, Copello, que ya se encontraba sobre la tarima junto a la gran cruz, ofreció una bendición dándose por terminado el Congreso (Mauro, 2017: 209).

Las masas y multitudes católicas ya no eran una novedad, la continuidad de actividades para ganar la calle y consolidar el programa del nacionalismo integrista encontró en la sociedad en su conjunto (y en el sistema educativo) un decisivo respaldo y participación.⁵¹

En síntesis, a lo largo de este capítulo hemos intentado reflexionar sobre una bisagra historiográfica que genera polémica. La historia regional sobre el sistema educativo, las culturas políticas, las representaciones simbólicas y la permanente apelación a las tradiciones del nacionalismo católico e integrista aún son un tema en debate. El sistema educativo, los organismos del gobierno de la educación, los funcionarios y el magisterio sostuvieron una sólida red de imágenes especulares que permiten referir un continuo proceso religioso, de militancia católica.

Durante estas décadas, con la mirada puesta en el viejo continente, las nuevas emergencias católicas (Acción Católica, el Magisterio Católico, la Juventud Católica, la Casa Social, el periódico *La Mañana*, la Asociación Femenina Católica) militaron por barrios y escuelas de la mano de una capilaridad propia del nacionalismo católico integrista.

Luego de 1935, ya habiendo concluido la experiencia reformista de Luciano Molinas, la necesidad de pensar una pedagogía cristiana, social y militante fue una realidad que se materializó en la fusión sostenida entre Estado e Iglesia. Con el triunfo del antipersonalismo, la recuperación nacionalista católica sobre el sistema

51 Mauro (2017) señala que la capacidad de movilización del nacionalismo católico es el resultado de un largo camino recorrido. “En 1928, la coronación de la Virgen reunió a más de 40 000, poniendo en evidencia tanto las dotes organizativas del catolicismo santafesino como su capacidad para apelar a los recursos movilizadores de la emergente sociedad de masas. Algo que también se hizo patente en el centro de la ciudad durante la coronación de la Virgen de los Milagros algunos años después y en las habituales procesiones de Semana Santa y festividades como Corpus y Cristo Rey. Durante la década de 1930 el número de asistentes siguió en ascenso, y celebraciones puntuales como los actos por el aniversario de la sanción de la Constitución Nacional en 1933, en un marco de fuertes enfrentamientos con el gobierno reformista, o la coronación de la Virgen de los Milagros en 1936, reunieron cifras récord. Las peregrinaciones guadalupanas, por su parte, como ocurrió durante la inauguración del nuevo camarín en 1935, reunían ya con cierta regularidad unas 25 000 o 30 000 personas” (2017: 204).

educativo dejó en evidencia que la instrucción pública confesional y el magisterio, lejos de darse por vencidos, iniciaban una misión cultural sin precedentes.

Nuevos estudios en escala regional pueden confirmar las incertidumbres a propósito del mito de la nación católica luego de la crisis del consenso liberal. Como hemos señalado, en el caso de Santa Fe, la tradición católica sostuvo un lugar protagónico en el diseño y tutela del sistema educativo desde la ley de 1886, pese a la breve experiencia del proyecto laico de 1934. Multitudes movilizadas, magisterio, catecismos escolares, la cruz y la virgen una vez más en escalas sepias son parte de las estrategias de legitimación a partir del fortalecimiento de una tradición que obtura la provocación laica de 1932.

SEGUNDA PARTE POLÍTICAS EDUCATIVAS Y TENSIONES PEDAGÓGICAS



Marta Samatán (izquierda), Gabriela Mistral (centro), Olga Cossetini y Dolores Dabat (derecha) en Rosario, 1939. Archivo Pedagógico Cossetini (IRICE), UNR.

CAPÍTULO IV

Analfabetismo y prensa escrita

Nuestra escuela común vive estacionaria. No ha evolucionado en cincuenta años, defraudando a la gran ley de su creación. Debe afirmarse franca y lealmente, no para censurar a nadie, lo que sería estéril, sino para estudiar a fondo el problema y buscar la solución sin más retardo. Si no se conoce la verdad, claramente expresada, no puede enmendarse el error. Ocultarla, reducirla o silenciarla, sería no sentir la voz de la patria. No son recursos los que principalmente faltan, sino criterio acertado y administración eficiente. Ramón J. Cárcano, *800.000 analfabetos*, 1933.

En este capítulo, nuestro objetivo es detener la mirada en las políticas educativas, los diagnósticos y las tensiones pedagógicas que dominaron el período. Los tres conceptos difícilmente puedan ser analizados por separado —como dimos cuenta en la introducción al presente escrito— en tanto que las instituciones y los actores —como parte constitutiva de las culturas políticas— construyen sentidos pedagógicos e imágenes escolares en el proceso de materialización. Imágenes, como ya vimos, determinadas por las continuidades y rupturas resultantes del antagonismo entre dos tradiciones claramente opuestas.

Con ese fin, organizamos nuestra argumentación en perspectiva diacrónica a través de tres ejes que dialogan con los conceptos referidos. En primer lugar, proponemos abordar una secuencia de elaboración de diagnósticos sobre el analfabetismo; un histórico fenómeno que abre polémicas recurrentes sobre su dimensión, sus causas, sus fundamentos y responsabilidades. Entendido así, el problema del analfabetismo como categoría polisémica, activa el registro de actores políticos y educativos en las ediciones de la prensa escrita durante los años treinta.



Acto escolar e izamiento de la bandera por Manuel María de Iriondo, 9 de Julio de 1939, Rosario. Banco de Imágenes, Florian Paucke.

Nos aproximaremos, entonces, sobre los modos discursivos y argumentativos en los que la cuestión del analfabetismo es presentada por la prensa escrita ante la opinión pública, con el fin de decodificar las múltiples lecturas que la interpretación de cifras y datos estadísticos de la educación suministran. Reconocemos en este capítulo que una aproximación a las estadísticas educativas del período, orientan al lector a ingresar al mundo de la prensa y la opinión pública. Un escenario legítimo para la construcción de identidades que las culturas políticas privilegian. Provincia y nación, una vez más, establecen diálogos, comparten diagnósticos y realizan balances en la primera Conferencia Nacional de Analfabetismo (1934) que describiremos aquí.

El sistema educativo será abordado en dos expresiones. La primera —claramente pedagógica— nos permite interrogar la supuesta uniformidad historiográfica del programa educativo durante los gobiernos conservadores. El fortalecimiento de las escuelas experimentales y la apertura de ensayos escolanovistas, idealistas y humanistas también constituyen una política educativa priorizada por el antipersonalismo. En particular, en estos años convivieron tradiciones pedagógicas antagónicas que en modo alguno pusieron en crisis la legitimidad del régimen. Esta heterogénea convivencia fue conducida e integrada a la cultura política del iriondismo por una figura clave en el ministerio de instrucción, Juan Mantovani. Este ministro fortaleció la llegada de intelectuales y expertos vinculados con el clima pedagógico de

la escuela nueva y sus distintas corrientes. Como funcionario también estimuló la continuidad y difusión del programa educativo de la escuela experimental Gabriel Carrasco de Rosario, dirigido por la educadora Olga Cossettini. Finalmente, la segunda expresión, que desarrollaremos en el capítulo VI, nos permite precisar secuencias de un nuevo perfil pedagógico político para la institución escolar: la “escuela asistencial” (Ascolani, 2017). Desde 1937, las políticas educativas del conservadurismo desarrollan un conjunto de dispositivos como respuesta a las preocupaciones de expertos y referentes políticos en relación a la minoridad y los cuerpos de la niñez en situación de abandono.

La escuela es concebida por el Estado interventor como parte de una red que debe construir sólidos puentes y alianzas junto a la sociedad civil. En este sentido, el magisterio será activo protagonista en la génesis y acompañamiento de nuevas agencias estatales diseñadas para la integración, la regulación y el control punitivo de la niñez. A su vez, la emergencia de esta segunda experiencia se fundamenta en las interpretaciones higienistas y eugenésicas de la época.

Como intentamos dar cuenta en la coyuntura de los años treinta, en las tres etapas de referencia hay una categoría fundamental como puerta de entrada para un diagnóstico fundacional y necesario para el período 1930-1943. Nos referimos al analfabetismo como categoría teórica, como proceso, como desafío inconcluso en un contexto de modernización y educación de masas que se inicia en el último tercio del siglo XIX. Como tal, lo definido como el problema del “analfabetismo” no es novedoso como lo no resuelto, lo pendiente en materia educativa. De hecho, la misma categoría permitiría una historia del sistema educativo en nación y provincia aún pendiente de investigar.¹

En este capítulo nos centraremos en el modo en el que las culturas políticas y las elites estatales asumieron su debate, diagnosticaron su emergencia y permanencia y definieron políticas públicas orientadas a su superación. En los años treinta, el “analfabetismo” en tanto concepto teórico, fenómeno de interpelación y desafío pendiente, recupera una y otra vez un lugar determinante en la agenda

1 Para un análisis sobre “el problema del analfabetismo” durante la primera mitad del siglo XX, ver Petitti (2012). Entendemos al analfabetismo como una categoría teórica polisémica e histórica que remite a procesos de largo plazo. Aquí los modos de recepción de las políticas públicas adquieren implicancias múltiples en los actores educativos a los que haremos referencia. Como señala Roy Hora, la “alfabetización fue concebida como un programa que, lanzado desde la cumbre del Estado, puso en movimiento un ejército de educadores destinado a reformar y elevar culturalmente a las nuevas generaciones de una población pasiva e ignorante, requisito necesario para formar ciudadanos plenos. Esta perspectiva estadocéntrica también suele predominar en los estudios académicos sobre el tema, con frecuencia enfocados en los grandes hitos de la política educativa (la Ley de Educación Común núm. 1420 de 1884, la ley Láinez de 1905), y en el análisis de las intenciones de sus inspiradores (con su impronta primero laica y liberal, y más tarde nacionalista; su temprana vocación centralizadora; y su siempre enfatizada ambición disciplinadora)” (2019: 25).

pública sobre políticas educativas y reformas pedagógicas en las tres coyunturas claramente identificables.

Por lo tanto, nos proponemos analizar las diversas lecturas y los intentos de fundamentar la relación estadística que persiste ante la cruzada educadora. La cuestión del “analfabetismo” en el caso de la provincia de Santa Fe define un escenario necesario de profundizar, indagar y precisar, a la vez que arroja luces sobre discursos y actores vinculados con las prácticas educativas.

En esta secuencia prestamos particular atención a dos referencias inevitables que las fuentes disponibles permiten abordar. Por una parte hacemos alusión a los relevamientos estadísticos escolares promovidos por el CNE para Capital Federal, los territorios nacionales y los Estados provinciales (1931 y 1943). Dichos censos escolares construyen y reconstruyen campos simbólicos y representaciones colectivas a partir de la apelación a lecturas del pasado reciente como explicaremos más adelante. Ambos son fuente de información e insumo básico para las interpretaciones de funcionarios públicos, organismos estatales y tradiciones políticas a través de las publicaciones de la prensa.

En segundo término, nos detendremos en la coyuntura caracterizada por el desarrollo de la Conferencia Argentina sobre Analfabetismo realizada durante 1934, en donde la comisión que participa representando a la provincia de Santa Fe adquiere un destacado protagonismo en las intervenciones de debate.

Los antecedentes y aportes académicos han evidenciado la estrecha relación entre culturas políticas, tradiciones en pugna y campo educativo, así como las interpretaciones dominantes a través de la prensa escrita (Sidicaro, 1993; Saítta, 1998; Bonaudo, 2005). Por su parte, los análisis de Lionetti (2006) han dado cuenta de una estrategia metodológica que interpela la educación pública en escenario de conflictos y acuerdos entre católicos y liberales en la Argentina de fines del siglo XIX y comienzos del XX.²

2 Si bien el estudio de Lionetti (2006) se aboca al análisis de un fuerte debate entre dos tradiciones contrapuestas y culturas políticas en pugna de finales del siglo XIX, la perspectiva de análisis constituye una interesante propuesta a tener presente a la hora de trabajar con la prensa escrita como fuente primaria en relación al campo educativo. Fue precisamente en las instancias de implementación del proyecto destinado a “educar al soberano” con su impulso secularizador, que se instaló uno de los debates más citados por la historiografía nacional. En una primera aproximación, ante la opinión pública, dos posturas quedaron claramente definidas: la de aquellos que defendieron la enseñanza de la religión como medio para conseguir moralizar las costumbres del pueblo y la de quienes asumieron el compromiso de garantizar una educación libre e igualitaria para todos los habitantes de la nación, es decir, un discurso claramente dirigido a los hombres y mujeres provenientes de otras latitudes que profesaban cultos diferentes. La prensa fue el canal del que se valieron ambos bandos para llegar a la opinión pública en defensa de la causa y la denotación del rival. Sarmiento fue una de las figuras descolantes de esa polémica asumiendo, desde las páginas de *El Nacional*, la firme defensa de la educación laica; enfrentado a sus compañeros del Consejo Nacional de Educación, al ministro Pizarro, al ex-presidente Nicolás Avellaneda, escribió los comentarios más irónicos y agudos en la saga de artículos que publicó bajo el título “La

Un repaso sobre los estudios regionales y las prácticas educativas en escenarios provinciales nos orienta a pensar la cuestión del analfabetismo apelando a representaciones culturales en permanente definición. Si el sistema educativo fundado en el normalismo y las propuestas sarmientinas a través de la ley nacional de Educación Común de 1884 fueron una clara definición educativa contra masas analfabetas, recién hacia el Centenario de Mayo es posible identificar discursos a propósito de los resultados alcanzados. Las respuestas son múltiples, pero las estadísticas no dejan lugar a dudas, en el clima de ideas del centenario los informes de supervisores y las preocupaciones del CNE dan cuenta que la homogeneización esperada desde las escuelas públicas a la masa de inmigrantes y criollos ha quedado a mitad de camino entre la expectativa fundacional y la frustración (Lionetti y Civera, 2010; Lionetti y Castillo, 2014).

En clave de clima de época entre el Centenario de mayo y la primera guerra mundial, los titulares del tipo “Combatiendo el analfabetismo” o “Lucha contra el analfabetismo” son reiterados. *Santa Fe* observa en sus editoriales la prioridad en la agenda pública en nación y provincia.³ En la coyuntura de entreguerras, la cuestión del analfabetismo se presenta en la prensa en distintas dimensiones: como eje de políticas educativas por parte del CNE y, como argumento central en la figura de los ministros de la cartera educativa nacional, como problema evidente ante la inscripción anual de conscriptos y las limitaciones que los analfabetos constituyen para el ingreso y desempeño en el ejército y la conscripción.

Es reiterada la apelación en ediciones de la prensa sobre la dimensión y problema de conscriptos analfabetos en distintas jurisdicciones, incluso en la policía provincial. Se define como un claro obstáculo para el desarrollo de la acción represiva la condición de no saber leer ni escribir. En este sentido militarización de masas y educación son aspiraciones complementarias en un proceso de construcción de identidad nacional, educación normalista y aparato represivo en la búsqueda de una república posible. Una vez más no debemos pasar por alto lo que la histo-

escuela sin la religión de mi mujer”. Por su parte, Mitre desde *La Nación*, Paul Groussac, Lucio V. López, Carlos Pellegrini, Roque Sáenz Peña, Delfín Gallo y otros, en Sud América, José C. Paz como director de *La Prensa* y sus editorialistas fueron las figuras más notorias que se sumaron a la defensa de la escuela laica. A favor de la enseñanza religiosa, en *La Unión*, José Manuel Estrada, Pedro Goyena, Emilio Lamarca, Tristán Achával Rodríguez y Miguel Navarro Viola fueron las voces más relevantes del pensamiento católico en aquel debate.

3 *Santa Fe* con el titular “Combatiendo el analfabetismo” publica artículos sobre acciones que el Estado nacional como provincial asumen y definen en esta cruzada. Ver *Santa Fe*, 30/04, 05/05 y 20/05/1917. En la edición del 10/03/1919 con el título “Lucha contra el analfabetismo”, el diario permite cotejar datos estadísticos con el censo escolar de 1918.

riografía ha precisado para el período caracterizado por Centenario, reformismo universitario y primera guerra.⁴

Si bien el complejo fenómeno del analfabetismo no es privativo de los debates de la década del treinta –sino que persiste como preocupación de la elite dirigente desde finales del siglo XIX– podemos afirmar que sintetiza argumentos de diversas tradiciones en relación al rol de la escuela y su capacidad de respuesta. Incluso es el tema de agenda recuperado por el CNE en el mismo Centenario de Mayo. En 1928 se realiza la *Declaración de la Unión del Magisterio contra el Analfabetismo* vocero de la organización gremial docente que afirma:

Una interesante declaración de la Unión del Magisterio contra el analfabetismo. La Unión del Magisterio resolvió promover la discusión sobre ... a) la existencia de unos 700.000 niños que no concurren a la escuela por falta de asientos, b) la situación de más de 10.000 maestros sin empleo en todo el país cuya preparación ha costado unos 40 millones de pesos (a razón de 4.000 pesos por maestro; como pueden solucionarse ambos problemas; c) la insuficiente técnica de las escuelas normales y su excesivo número; el problema de la preparación universitaria de los docentes; d) la ineficacia de la escuela primaria (el 7 % de los alumnos llega a los últimos grados) y e) el estado de atraso de la población infantil, sobre todo en el interior, revelado por la estadística de mortalidad y el porcentaje de retardados.⁵

Los debates señalan datos y estadísticas no oficiales, la necesidad de cifras escolares oficiales se presenta como la principal demanda que refleja la prensa en la medida que los datos difundidos se prestan a interpretaciones confusas y desac-

4 *Santa Fe* aborda sistemáticamente este tema: “El analfabetismo y los conscriptos” (09/08/1919), “El analfabetismo y el crimen” (24/12/1919), “El analfabetismo como elemento carcelario” (22/01/1921), “El analfabetismo en la provincia” (16/04/1921), “El analfabetismo: sobran alumnos y faltan escuelas” (11/03/1922). La clausura de los años veinte en la provincia de Santa Fe encuentra al gobierno radical (UCR Santa Fe) de Pedro Gómez Cello durante dos años interrumpidos por el golpe de septiembre de 1930. Período breve pero con un programa centrado en la creación de establecimientos educativos desde los organismos estatales que fijan las políticas educativas (a cargo de Alfredo Bello) y las articulaciones con su par nacional.

5 *El Orden*, 30/09/1928, p. 3. Lionetti señala que “Amparados en las modernas corrientes de la Pedagogía (y en diálogo estrecho con la medicina y la psiquiatría infantil), se llegó a diferenciar dentro de la población escolar, que presentaba dificultades para el aprendizaje, a los considerados retrasados pedagógicos de los signados como anormales. De allí en más, la preocupación se centró en diferenciar adecuadamente a los falsos retrasados o retardados de los verdaderos, –también llamados anormales–. Esto supuso promover la producción de conocimiento específico para la identificación de las causas de esos retrasos pero también, y fundamentalmente, para intervenir adecuadamente, según los criterios de normalización presentes en la sociedad” (2009: 4).

tualizadas. De hecho, en 1929 se publica una resolución del CNE que determina la realización de un nuevo Censo General Escolar (como las estadísticas del censo escolar de 1918).

Las páginas de la prensa reflejan que los organismos educativos nacionales como provinciales (a través del Consejo Escolar de cada jurisdicción) asumen compartir acciones para erradicar el mal del analfabetismo.⁶ Será combatido el analfabetismo en la provincia:

El consejo provincial y el gobierno de la nación procederán de acuerdo. Se ha trazado, en esbozo, un plan de acción que comprende la creación de numerosas escuelas. El problema del analfabetismo, el problema debía ser acometido con decisión y por medios sencillos. Lo más práctico era la fundación de nuevas escuelas. Llevar escuelas a todos los rincones de la provincia. Así lo entendió don Alfredo Bello.⁷

A finales de la década de 1920, el reformismo ya se ha materializado en instituciones educativas, este es el caso de la Universidad Nacional del Litoral (UNL) que en un proceso expansivo autoriza el funcionamiento de su Instituto Social. Fundado en 1928, fue la primera experiencia extensionista de la UNL que articuló la Universidad Popular, el Instituto de Extensión y el Museo Social. Su propósito aspiraba a la promoción de saberes académicos, la reforma social y la acción política. Nacido por ordenanza del Consejo Superior (30/10/1928) procura “ampliar la función cultural, vinculando la universidad con todas las manifestaciones de la vida individual y colectiva; imponiendo un más íntimo contacto con la masa social...” (Araya, 1929).

Entre las primeras publicaciones pedagógicas que integran la biblioteca del Instituto se encarga a Dolores Dabat (directora de la escuela elemental Normal núm. 2 de Rosario) un estudio sobre el sistema educativo en las provincias de Santa Fe, Entre Ríos y Corrientes (Castells, 2011). En el prólogo al estudio de Dabat, el historiador Juan Álvarez destaca:

El Instituto Social de la Universidad Nacional del Litoral inicia con este volumen la publicación de una *Biblioteca Pedagógica* destinada a informar a los maestros [...] acerca del alcance y contenido de ciertos métodos pedagógicos que algunos autores recomiendan hoy

6 Como observaremos en estas líneas, los documentos disponibles para dar cuenta de un complejo proceso con relaciones multicausales como el semianalfabetismo y analfabetismo, o ausentismo en las escuelas elementales, tienen un denominador común: la construcción de una imagen de infancias, cuerpos y la cuestión social como política de Estado en la modernidad que ha sido objeto de estudio por varios autores (Terán, 1987; Lobato, 1996; González Leandri, 1999; Suriano, 2000; Bertoni, 2001; Di Liscia, 2004; Armus y Belmartino, 2007).

7 *El Orden*, 07/05/1929.

a título de reforma de la instrucción pública y que no son de fácil estudio porque el material respectivo suele hallarse disperso en revistas y libros extranjeros (1930: 6).

Álvarez, en un diagnóstico poco alentador, observa una sensación de incomodidad de los pedagogos ante reformas proyectadas pero muy poco fundamentadas.⁸ La radiografía de Dabat sobre el sistema educativo en la provincia de Santa Fe permite sistematizar un cruce de datos estadísticos para tener una aproximación al universo de las escuelas. Las cifras publicadas en su trabajo arrojan precisiones tomando como base el año 1929 sobre la cantidad de alumnos con asistencia regular clasificados según edad, curso y tipo de escuela.

El trabajo de Dabat es una importante fuente para analizar el sistema educativo en la provincia de Santa Fe como la conjunción de subsistemas educativos que conviven y se complementan en la educación primaria común (Dabat, 1930: 38).⁹ Sobre un total de 784 escuelas primarias fiscales o provinciales clasificadas en categorías (1° a 6°) y modalidades (carcelarias, talleres de trabajos manuales, talleres nocturnos y nocturnas elementales) asiste el 67 % del total del alumnado registrado para el año 1929.¹⁰ Dabat afirma:

El censo escolar de la provincia de Santa Fe de 1925 ha clasificado las razones por las cuales los niños no asisten [...] El peor inconveniente con que se tropieza en la aplicación de métodos de enseñanza, es esta irregularidad que desconcierta todo proceso continuado o

8 Dolores Dabat (1930: 6). En el prólogo al estudio de Dabat, Álvarez señala la propuesta de la publicación como parte del Instituto Social de la UNL, un primer estudio sobre la situación escolar actual en tres provincias; un segundo análisis sobre diversos planes de reformas educativas (sustentados en aportes innovadores y del extranjero), y un último volumen relativo a propuestas nacionales para la mejora de la instrucción primaria. Entendiendo además que el estudio fue encargado a educadoras en pleno conocimiento del ejercicio de su profesión". Sobre la trayectoria intelectual de Álvarez ver el trabajo de Glück (2009 y 2015).

9 El universo y la variedad de escuelas resulta definido por Dabat con precisión, en el caso de las escuelas originadas en el marco de la Ley Láinez, para 1929 en la provincia funcionan 420 escuelas (106 urbanas y 314 rurales). En relación a las escuelas anexas a Escuelas Normales existen para el mismo año un total de 13 establecimientos distribuidos en Rosario (3), Santa Fe (1), Esperanza (1) San Justo (1) y 7 provinciales. La concurrencia de matrícula a escuelas particulares (sostenidas por instituciones religiosas) es del 11 %. Recordemos que Dabat toma como base de referencia para su investigación el Censo provincial de 1925 y esos datos constituyen su punto de partida.

10 Dabat (1930: 39) observa la siguiente composición de establecimientos educativos por modalidad para el año 1929: 1° categoría (32), 2° (19), 3° (51), 4° (60), 5° (112), 6° (361), carcelarias (2), talleres de trabajos manuales (68), talleres nocturnos (11) y nocturnas elementales (68). Con un crecimiento sostenido de escuelas fiscales de 573 establecimientos en 1925 a 784 escuelas en 1929. Las escuelas de 1° categoría integran hasta 6° grado y tienen 500 alumnos. En el caso de las escuelas de sexta categoría sólo cuentan con 1° y 2° grados; es decir el 50 % de las escuelas provinciales son de 6° categoría.

intensivo. El maestro debe *cazar* al chico y enseñarle como y cuando pueda, con los procedimientos más rápidos aunque ellos estén en desacuerdo con la técnica docente. El ausentismo escolar es casi tan grave como la deserción completa de las filas escolares. A él se debe la enorme proporción de semianalfabetos; la escasa cultura de nuestras clases obreras, de los peones de la campaña y del personal de servicio doméstico. En la provincia de Santa Fe sólo un tres por ciento de los niños inscriptos llegan a sexto grado (1930: 81).

Para Dabat no es condición suficiente para explicar el analfabetismo en las provincias la dispersión de la población, ni la explotación laboral familiar a temprana edad, o la migración permanente de la población en barrios y distritos de las ciudades como Rosario, se trata de comprender un proceso más complejo:

Cuando no hablamos sólo de analfabetismo escolar sino analfabetismo intelectual, nos referimos a la condición de nula o escasa preparación para orientarse en la vida. Analfabetos intelectuales son los semianalfabetos que no completan la educación primaria, que se convierten en una prolongación del salario del padre tan pronto como sus fuerzas o su vivacidad natural se lo permiten o que liberados del dominio natural de la familia empiezan la vida de la vagancia ante la indiferencia de los que nos llamamos cultos (Dabat, 1930: 88).

Los censos son fuente de consulta permanente y construcción de datos, la circulación de los resultados alcanzados en cada relevamiento abre un abanico de interpretaciones múltiples. Realizaremos algunas apreciaciones que la bibliografía académica aporta para dimensionar la organización de la administración pública nacional en relación a la generación de datos estadísticos, relevamientos y censos para el período. Como afirman González Bollo (2007) y Macor y Bacolla (2009), los años treinta se caracterizan por un fortalecimiento de las oficinas y el personal abocado al diseño y relevamiento censal.

Una etapa de “oficinas fuertes” con una fuerte impronta de equipos de expertos liderados por las figuras de Raúl Prebisch y Alejandro Bunge.¹¹ A partir de la Gran Depresión (1929-1932) y el gobierno militar surgido del golpe de Estado de septiembre de 1930 convirtieron a los más reconocidos funcionarios estadísticos

11 Para el caso santafesino, Macor y Bacolla (2009: 120) señalan que en su meteórico paso por la cartera de Hacienda del gobierno provincial provisional, Alejandro Bunge, junto a algunos colaboradores, delinea una serie de medidas que, en concordancia con su producción teórica, ponían el acento en las necesidades de un desarrollo industrial mediante una política proteccionista e incluso autárquica. En los pocos meses de gestión, a través de una serie de medidas, apunta a tres ejes de acción: propiciar la baja de la desocupación, el “mejoramiento de la moneda nacional” y el estímulo a la “producción nacional” mediante el crecimiento del mercado interno ante la depresión de los mercados internacionales”.

en tecnócratas dedicados a poner en práctica severas medidas racionalizadoras y de ajuste en las cuentas públicas:

El ascenso del Estado interventor y, luego, el desencadenamiento de la segunda guerra mundial, llevaron a la estadística pública a participar activamente en las tareas ministeriales de regulación de las actividades productivas. Dentro de una administración pública expandida, ella perfeccionó su organización burocrática, profundizó esquemas cognitivos y estrechó relaciones políticas. Las oficinas estadísticas ampliaron sus recursos humanos, legales y técnicos, realizaron encuestas más extensas, profundizaron investigaciones y volvieron a levantar grandes censos nacionales. Los recursos cuantitativos disponibles permitieron elaborar una visión de la economía más compleja que la realizada hasta entonces, complemento de la cristalización de propuestas burocráticas a favor de un plan económico expansivo, que contemplaba claramente el lugar de la ocupación urbana y el despeque de las economías regionales” (González Bollo, 2007: 205).¹²

El Estado interventor conservador fue una maquinaria burocrática en permanente expansión que, dada su extrema descentralización y autonomía, permitía a las oficinas estadísticas poderosas afirmar sus intereses administrativos y, al mismo tiempo, dedicarse a visiones más generales sobre cómo el Estado podría estar organizado y cuáles deberían ser sus fines.

Aún durante los años del uriburismo, en los meses de abril y marzo de 1931,¹³ el CNE decide la implementación de un nuevo censo escolar en todo el territorio. Se trata del tercer censo de estas características, el primero se había realizado por ley del 4 de junio de 1883 y el segundo por decreto del poder ejecutivo del 23 de julio de 1908. El contexto que sustenta la iniciativa evidencia la apelación al pasado del sistema educativo por parte del CNE. Durante 1931 se conmemora el 25 aniversario de la ley Láinez núm. 4874 (1906) y este motivo justifica la empresa:

12 González Bollo (2007: 45) sostiene que en la consolidación del Estado interventor, las oficinas fueron responsables del levantamiento de cuatro grandes censos nacionales: desocupados (1932), industrial (1935), agropecuario (1937) y escolar (1931 y 1943). La estadística pública alcanzó así un papel protagónico dentro del Estado interventor construido por los conservadores. Ampliaron su organización técnico-burocrática, diseñaron y perfeccionaron esquemas cognitivos y, a partir de una comunidad de intereses circunstanciales, estrecharon relaciones políticas.

13 El tercer censo escolar se llevó a cabo el 31 de marzo de 1931 en los territorios de Río Negro, Neuquén, Chubut, Santa Cruz, Tierra del Fuego y Los Andes respondiendo a cuestiones climatológicas. En la provincia de Buenos Aires el gobierno de Uriburu realizó el relevamiento en el mes de febrero del mismo año. Se determinó que el 30 de abril se censaran las gobernaciones de Misiones, Chaco, Formosa y La Pampa. La Resolución del CNE (redactada por Segundo L. Moreno) determina en 15 artículos responsabilidades, competencias y deberes de cada educador en el proceso de recopilación de datos. CNE, 1931, p. 133 a 135.

Hoy, al cabo de veinticinco años de vigencia, el número de esas escuelas (Láinez) alcanza a 3549, y en ellas 8622 maestros imparten instrucción a 283.410 niños, cantidades que importan decir que la instrucción primaria en las provincias está, en su mayor proporción, a cargo exclusivo de la Nación.¹⁴

Bajo la presidencia del Dr. Juan B. Terán en el CNE, se priorizan acciones que el gobierno provincial en marcha considera como inmediatas en materia educativa. La tarea es delegada a Segundo L. Moreno como sub-inspector general de Provincias, luego nombrado comisario general del censo. En el decreto reglamentario se fundamentan las razones de un nuevo relevamiento nacional:

Que no existen antecedentes fidedignos que permitan establecer las cifras de la población escolar que no concurre a las escuelas; que tal dato es indispensable para orientar la acción de gobierno que impone el problema del analfabetismo de acuerdo con lo que este Gobierno Provisional tiene expresado; que la operación propuesta por el Consejo Nacional de Educación no irrogará gastos por cuanto será realizada por los funcionarios ordinarios de esa repartición y la cooperación de otros funcionarios de la nación.¹⁵

La ejecución del relevamiento trata de resolver dificultades iniciales como la insuficiencia de personal y una numerosa y dispersa población con escasez de medios de comunicación. En este sentido el CNE articuló acciones y esfuerzos con los ministerios de Marina, Guerra, Interior y Justicia e Instrucción Pública.¹⁶

Los datos publicados en 1932 para la provincia indican que de los niños entre 6 y 13 años que no concurren a escuela alguna se deducen “5.944 niños que saben leer y escribir, siendo el total de analfabetos de esas edades 58.851, que unidos a los 22.294 de 5 años suman 81.145 niños analfabetos censados de 5 a 13 años.”¹⁷ Informando además que “no pueden considerarse alfabetos, sino semianalfabetos los niños que

14 CNE, p. 137. El CNE rinde homenaje a la memoria de Manuel Láinez en particular se le reconoce haber generado una herramienta eficaz en la lucha contra el analfabetismo.

15 CNE, p. 131. “El censo escolar de 1931”. La ley de educación común 1420 determina en su artículo 23 y correlativos del decreto reglamentario (18, 19 y 20) la autorización al Consejo Nacional de Educación a practicar el censo de los diversos distritos escolares de la Capital Federal y Territorios Nacionales. En cuanto a los territorios provinciales se argumenta que las leyes 2732 y 4874 no determinan con precisión facultades para el CNE, por lo que el presidente del gobierno provisional ordena su levantamiento en fecha 31 de enero de 1931.

16 Informe presentado al Ministerio de Instrucción Pública por parte del *Consejo Nacional de Educación*, 1932, “Educación común en La Capital, Provincias y Territorios Nacionales”, publicado en 1934, con presentación en diciembre de 1933, Capítulo XII, El Censo Escolar de 1931-1932, Buenos Aires, imprenta oficial.

17 Censo Nacional Escolar 1931-1932, Consejo Nacional de Educación, 1933, p. 41.

cursan las secciones de 1º y 2º grados clasificando en las siguientes categorías. Si tomamos los datos sobre analfabetismo en los censos nacionales de población de 1914 y de 1947 podemos observar que la provincia de Santa Fe, los índices descendieron considerablemente en ese periodo pasando en un 34.7% a un 13.4%.

Ahora bien, los resultados del Tercer Censo Nacional de Educación de 1931, dieron lugar a una lectura pesimista respecto a los índices de analfabetismo (Pettiti, 2012).¹⁸ Las cifras toman estado público inmediatamente, incluso antes de la publicación oficial del censo la prensa escrita analiza algunas tendencias. *El Litoral* en una columna de opinión de julio de 1931 realiza una valoración de los primeros datos difundidos, con el título “El analfabetismo en el país” señala:

El censo escolar último... demuestra que no obstante los millones de pesos destinados a la instrucción primaria, el 40% de la población escolar desconoce el alfabeto. Desde luego, el desierto influye negativamente sobre el costo y el rendimiento de la escuela, más no por eso es menos cierto que una buena atención de las autoridades habría reducido apreciablemente el analfabetismo [...] Hasta tanto que la campaña no cuente con diez personas por kilómetro cuadrado, no habrá medio de financiar el costo de la escuela rural [...] El censo es un agudo toque de atención, es una indicación de que se debe gobernar con vistas al progreso de la república y no a beneficio del comité, y cuando así se gobierne el analfabetismo y la moral del ciudadano ganarán automáticamente.¹⁹

La prensa da cuenta a través de sus ediciones periódicas que las carteras educativas nacional y provincial no se encuentran en sintonía. En agosto de 1931 *El Orden* da lugar a la observación con el encabezado: “El presidente del Consejo General de Educación no ha hecho ningún descubrimiento sobre las causas del analfabetismo en la provincia.” Allí se da publicidad al informe elevado por el presidente del CNE al Ministro de Instrucción Pública destacando:

18 Ver también “Crítica a los resultados generales publicados del Censo Escolar Nacional de 1931. El relativo fracaso del cumplimiento de la obligación escolar en el país”, Rojo Bernabé, Buenos Aires, 1932. En 1933 se publica el texto “El Problema del Analfabetismo y sus Remedios”; en base a la conferencia pronunciada por Segundo M. Linares, ex secretario general y ex director administrativo del Consejo Nacional de Educación, profesor del colegio Nacional Bernardino Rivadavia, miembro de la Junta Directiva de la Asociación Nacional del Profesorado y de la Junta Central de la federación Nacional de Sociedades de Populares de Educación. La actividad se realizó en el salón de la Escuela Carlos Pellegrini, el 22 de abril de 1933, inaugurando el segundo Ciclo Cultural de Conferencias de la Federación Nacional de Sociedades Populares de Educación. Ver Linares, Segundo “El Problema del Analfabetismo y sus Remedios”. Talleres Gráficos Porter Hnos., 1933.

19 *El Litoral*, 19/07/1931, p. 3. También ver edición del día 24/07/1931.

El descubrimiento que de esas causas ha hecho el señor Presidente, no constituye una novedad para nosotros, que desde hace mucho tiempo atrás, hemos dicho que la escasa visión de los directores de la instrucción primaria en la ubicación de las escuelas, la acumulación de las mismas y el desconocimiento de las verdaderas necesidades de las zonas, había malogrado en forma sensible, las excelencias que supone la distribución de la enseñanza primaria en la provincia.²⁰

El análisis periodístico sobre las causas que impactan en el sostenimiento de las altas tasas de analfabetismo en la provincia radica en una multiplicidad de factores como la falta de acceso a establecimientos educativos rurales, la reticencia de padres a enviar a sus hijos a la escuela pública por estar abocados éstos a tareas laborales y domésticas infantiles.²¹

Los resultados se dan a conocer a la opinión pública en forma fragmentada y sin autorización de difusión alguna por parte de los inspectores nacionales de escuelas:

Debido a esa disposición, no ha sido posible conocer el resultado general del censo en la provincia de Santa Fe, pues las cifras de algunos distritos, facilitadas por miembros de las comisiones censistas, no permiten dar una idea de la proporción de analfabetos entre los niños en edad escolar [...] las cifras extraoficiales que hemos obtenido del censo escolar... dan a la provincia de 70.000 a 80.000 niños de 6 a 14 años sin instrucción arrojando solamente el departamento de Rosario, alrededor de 21.000 y La Capital 6.000.²²

Estos datos estadísticos, aunque incompletos, dejan al descubierto una situación no menos alarmante como problema social en función del gasto provincial destinado a la educación elemental. A los modos educativos tradicionales, el artículo sugiere que ante la imposibilidad económica de mantener en las zonas rurales las numerosas escuelas que harían falta ante la dispersión de la población, se creen escuelas ambulantes y de concentración.

La construcción del dato (70 mil analfabetos) es una interpelación permanente para los hombres del gobierno provincial en transición en un proceso político carente de legitimidad como ya hemos analizado en las características dominantes de la cultura política. La condición presupuestaria es imperativa para que la agenda legislativa asuma y defina a la brevedad.

20 *El Orden*, 02/08/1931, p. 3.

21 Ídem. La propuesta del redactor del artículo señala que resulta prioritario el objetivo de alcanzar la concurrencia máxima a establecimientos educativos por parte de niños en edad escolar, pero desechando toda medida coercitiva para con los padres o adultos responsables. Apelando en este sentido a la intervención federal que está a cargo del gobierno provincial.

22 *El Litoral*, 21/08/1931, p. 2.

En septiembre de 1931 *El Litoral* da a conocer una nueva actividad para analizar las causas del analfabetismo en la provincia, en este caso en la sede del Rotary Club con la presencia de Francisco Caminos y Severo Gómez como representante de la Sociedad Rural local, Carlos Berra y el presidente del CGE Julio Cabal. En dicho encuentro y ante un auditorio importante Pío Pandolfo se refiere al problema del analfabetismo como parte del tema convocante y en primer término afirma que los datos relacionados con el último censo escolar no se corresponden con la realidad provincial. En esta misma línea, Julio Cabal

...manifestó que le había producido extrañeza la información del presidente del Consejo Nacional Dr. Terán, no sólo en cuanto al por ciento de las rentas que la provincia invierte en instrucción primaria sino también en la cantidad de niños analfabetos. Santa Fe destina el 36 % del presupuesto a la enseñanza primaria [...] es el Estado que con más largueza contribuye a la instrucción primaria. Tiene la provincia 883 escuelas, por la ley Láinez funcionan 445 y particulares 174, en total 1.402, número que no parece corto con relación a la población escolar.²³

En 1933, Segundo M. Linares interpreta algunos datos en una conferencia sobre “El Problema del Analfabetismo y sus remedios”:

Lo primero que llama la atención entre otras cosas no menos interesantes del Censo, es el alto grado que ha llegado a asumir en todo el país el incumplimiento de la obligación escolar, ya sea que él obedezca a falta de escuelas que el Estado debe costear, ya a negligencia de los padres o de las autoridades escolares en el cumplimiento de las leyes de enseñanza obligatoria, ya por la diseminación de la población escolar, ya por razones económicas... El analfabetismo complicado con el no menos importante cuasi-analfabetismo, tanto en su crecida y creciente cifra como también en lo que ambos importan como índice no sólo del lamentable retardo en que se encuentra todavía el país en materia de educación popular sino principalmente

23 *El Litoral*, 14/09/1931, p. 4. En la misma edición Cabal afirma: “Hago notar...que no obstante la cantidad de 72.000 niños analfabetos que denuncia el censo, las comunicaciones posteriores del Consejo Nacional referentes a los lugares donde se necesitan escuelas y el número aproximado de niños que cada una de ellas atenderían, no beneficiarían a más de 10.000 alumnos. No veo, pues, donde podrán estar los 62.000 restantes, pues admitiendo con buena voluntad que la extensión territorial oculte la gravedad del problema, aparece exagerada la existencia de 62 mil chicos distribuidos en forma tal que escapan a la fiscalización del Consejo”.

como incumplimiento de la enseñanza obligatoria consagrada por la ley, aún en su tan modesto *minimum*...²⁴

A continuación, el problema del analfabetismo será abordado en Buenos Aires con asistentes de todas las provincias y territorios nacionales durante la Conferencia Nacional de Analfabetismo. La convocatoria promovida por el presidente Agustín P. Justo es delegada en el ministerio de Justicia e Instrucción Pública (a cargo de Manuel María de Iriondo y Joaquín Argonz) y por el CNE presidido por Octavio Pico. Por ese motivo detenemos nuestro análisis sobre la primera Conferencia Nacional de Analfabetismo.

En agosto de 1933 el problema del analfabetismo fue tratado en la Cámara de Diputados de la nación, planteándose la necesidad de concertar más eficazmente la acción y los recursos de la Nación y de las provincias, dado que se estaban cerrando escuelas primarias provinciales, al mismo tiempo que se abrían escuelas Láinez no únicamente en zonas rurales como la ley preveía. A la vez, aunque había mayor número de docentes y de escuelas, había decrecido la matrícula escolar. A partir de estos desajustes, el ministro de Justicia e Instrucción Pública, Manuel María de Iriondo afirmó que la escuela primaria tenía una organización dispendiosa, desvirtuándose la aplicación de la Ley 4874. Como sostiene Ascolani:

En 1933 el presupuesto para educación ascendió a la elevada suma de 158 millones de pesos, de los cuales 96 millones fueron aportados por el gobierno nacional y el resto por las provincias, y eso permitía niveles de alfabetización muy superiores al resto de los países de América Latina —una inversión educativa de 105 pesos por alumno era una cifra realmente alta—, no obstante no había una clara noción de la evolución y de la distribución zonal de los analfabetos existentes en el país, porque los datos censales, luego del Censo Nacional de 1914, fueron resultado de iniciativas provinciales. En abril de 1931 se realizó el Censo Escolar Nacional —cuya utilidad fue relativa porque las cifras publicadas eran muy globales— revelando que los niños en edad escolar —de 5 a 13 años— ascendían a 2.108.286. A diferencia de lo que puede presuponerse, aquellos que residían en las provincias de la rica región agroexportadora y no cumplían con la obligación escolar representaban las cifras más altas del país: el 32% en Buenos Aires, 29% en el territorio de La Pampa, 28% en Córdoba, 28% en Santa Fe, y 22% en Entre Ríos (2015: 855).

24 Linares, Segundo “El Problema del Analfabetismo y sus Remedios”. Talleres Gráficos Porter Hnos., 1933, p. 8. Linares analiza la legislación escolar, la administración del sistema educativo, encontrando al Consejo Nacional de Educación como responsable pleno en el avance de los índices de analfabetismo y semianalfabetismo en el país y las provincias.

En la apreciación del gobierno nacional, era evidente que las provincias no cumplían su obligación de garantizar la educación primaria y esta situación reforzaba la necesidad de su intervención, como lo afirmara el ministro al expresar: “sin anticiparme a la cuestión, con un juicio que pudiera ser inoportuno, creo que si las provincias se despreocuparan de sus deberes relativos a la educación, la opinión pública miraría como única y eficaz solución de ese abandono la necesidad de que todas las escuelas primarias de la República pasasen a dependencia de la Nación” (CNE, 1934, p. 15).²⁵

El CNE proporcionaría instalaciones y útiles escolares, como hacía con las escuelas de adultos que gestionaban las provincias, municipalidades o asociaciones populares. También cubriría la necesidad de maestros hasta que concretara una eventual refundición de escuelas pasando a depender totalmente de la provincia.²⁶

Proponemos detenernos en las expectativas y alcances de la Conferencia Nacional sobre el Analfabetismo como política de Estado para el proyecto educativo de la Concordancia. El ministro de Justicia e Instrucción Pública de la nación Manuel M. de Iriondo expuso en la Cámara de Diputados su preocupación por la persistencia del analfabetismo en el país.²⁷

En este marco, por medio de un decreto del Poder Ejecutivo del 19 de junio de 1934, fue convocada la Conferencia Nacional sobre el Analfabetismo, realizada en

25 Ascolani (2015: 858) sostiene que el CNE hizo algunas aclaraciones con respecto a las instrucciones dadas a los inspectores seccionales en la sesión del 13 de octubre de 1933, sobre armonización entre nación y provincias, relativas acuerdos a que debían arribar sus inspectores seccionales con las autoridades gubernativas provinciales, y que el CNE aprobaría ad referendum. Dando marcha atrás, éste resolvía que mientras el estado de las finanzas de las provincias siguiera deprimido, no se podría entregar escuelas o aulas, y que tampoco era conveniente la alternativa de que coexistieran en la misma escuela autoridades y regímenes diferentes, de modo que si se creasen divisiones de 5° y 6° grados o grados elementales o infantiles a cargo de las provincias en las escuelas nacionales, deberían funcionar en turnos diferentes al de éstas.

26 La resolución de implantar escuelas auxiliares anexas a las escuelas Láinez, propuestas por la inspección general de provincias, en los lugares donde hubiere un mínimo de 20 niños en edad escolar y preferentemente donde se cuente con locales cedidos es un indicio de que el plan de armonización que sugería un inicio de transferencia de la gestión nacional a la provincial no se estaba concretando realmente. El peso cuantitativo de las escuelas, personal y alumnos de jurisdicción nacional en provincias, resultante de la aplicación de la Ley Láinez era contundente. La comparación de los datos estadísticos permite ver que la estrategia del CNE en las provincias fue crear gran cantidad de escuelas, con mínima dotación de personal docente, que permitiera cubrir una demanda dispersa (Ascolani, 2015: 112).

27 Coincidiendo con el cincuentenario de la ley 1420, durante noviembre de 1934 se llevó a cabo en Buenos Aires la primera Conferencia Nacional de Analfabetismo que se realiza. La considerable inversión estatal permitió sostener una oferta pública de enseñanza universal y gratuita en expansión. No obstante, los altos niveles de analfabetismo y de deserción escolar en las zonas agrarias representaron un problema de difícil resolución. También existieron tensiones entre las concepciones de educación integral y de educación utilitaria, y no se logró una real convergencia de acciones entre los gobiernos de la Nación y de las provincias (Ascolani, 2007: 114).

la ciudad de Buenos Aires, desde el 29 de octubre al 7 de noviembre de 1934. Su objetivo era establecer las causas y medios para “combatir el analfabetismo”, sin detenerse en cuestiones doctrinarias de la pedagogía o didácticas que desviarán el debate y obstaculizarán los acuerdos. De esta forma se reconocía que el problema del analfabetismo tenía causas geográficas, económicas y pedagógicas, que daban particularidades regionales al problema.

En su mensaje inaugural, el presidente Justo apela a la construcción de un plan orgánico y practicable de lucha contra el analfabetismo, delegando esta tarea en su ministro de Justicia e Instrucción Pública Manuel de Iriondo. La Conferencia se organizó con un reglamento interno en siete comisiones con fluida participación de notables y expertos de la administración estatal en materia educativa y pedagógica.²⁸

Una propuesta de trabajo establecida en siete ejes de discusión entre los que se abordan temas vinculados con causas que promueven el ausentismo escolar, recursos y presupuesto para un programa integral, rol y responsabilidad del Estado como garante del derecho a la educación, deserción escolar, uniformidad de la edad escolar, articulaciones posibles entre los estados provinciales, territorios nacionales, Capital Federal y estado nacional, y la necesidad de consolidar un sistema de estadísticas y censos que atienda las particularidades del sistema educativo en su conjunto.

Los libros de actas y los registros de la Conferencia dan cuenta que fueron designados delegados de los gobiernos de provincias y de territorios nacionales, y también intervinieron miembros de las dos comisiones de instrucción pública de la Cámara de Diputados y de la Cámara de Senadores, autoridades del Ministerio de Justicia e Instrucción Pública y del CNE. Los representantes por la provincia de Santa Fe fueron Luis María de la Vega, Miguel Ángel Correa, Rafael Figueroa y Eduardo Carasa (ministro y presidentes de las cámaras legislativas).

Las comisiones iniciaron su funcionamiento luego de una apertura a modo de ensayo retrospectivo sobre analfabetismo y educación a cargo del ministro Iriondo. El grupo de referentes de la provincia de Santa Fe liderados por el presidente de la cámara de diputados Eduardo Carasa y el ministro de Instrucción Pública y Fomento De la Vega objetaron no ser lo suficientemente escuchados en sus participaciones como en sus proyectos. Los debates se limitaron a la figura de Juan B. Pirán con las mediaciones de Juan Mantovani. Carasa impugna el desconocimiento del proceso de descentralización que la experiencia demoprogresista viene impulsando en relación a los consejos escolares de distritos y que no se trata solamente

28 La cartera nacional convocó a especialistas como parte de un nutrido cuerpo de inspectores del sistema educativo. Entre ellos participaron los profesores Pablo Pizzurno, Juan Mantovani, Juan B. Terán, Próspero Alemandri, Manuel Alíer, Juan E. Cassani, Luis Ricci y Ernesto Nelson. Joaquín Argonz como subsecretario del Ministerio de Justicia e Instrucción Pública de la nación. Por el CNE los pedagogos Antonio Barberis, Juan Deluiggi, Bernabé Rojo y Segundo L. Moreno (quien fuera responsable del censo escolar de 1932).

de un análisis presupuestario.²⁹ La comitiva de legisladores había logrado sancionar en 1934 una nueva ley provincial de Educación Común, un hecho anhelado que demoró la aplicación integral y condicionó el funcionamiento de los distritos, como veremos en capítulo correspondiente al debate parlamentario de la dicha ley.

La primera y segunda sesiones plenarias no resultaron alentadoras para los representantes provinciales. De la Vega argumenta su posición en la experiencia santafesina contra el analfabetismo en el verdadero proceso de descentralización que ha promovido una tradición liberal reformista desde Lisandro de la Torre hasta Luciano Molinas.

Sintetizado en el artículo 89, dicha ley faculta a los consejos escolares con plena autonomía y autarquía (incluyendo capacidad tributaria). Las respuestas de Juan Pirán, Antonio Barberis y Segundo Moreno como expertos pedagogos en el CNE no demoran en exponerse a los presentes. Los funcionarios señalan que más allá de celebrar los intentos de descentralización que el gobierno provincial lleva adelante “se ha demostrado que los Consejos Escolares de distrito han fracasado.”³⁰ A lo que agregan que tampoco se resuelve el problema racionalizando una escuela cada grupo de 30 niños ya que las actas de inspectores y subinspectores narran periódicamente la existencia de escuelas sin asistencia regular.

La comitiva es señalada por una estrategia inconducente que pone al CNE y sus equipos pedagógicos en el banquillo de los acusados para dar explicaciones, lo técnico y lo político parecen no compartir argumentos en el seno de la Conferencia. Para Barberis las afirmaciones acusatorias de Eduardo Carasa sobre el CNE no tienen fundamentos, como es la ausencia de inspecciones periódicas al territorio santafesino o la excesiva organización centralista del Concejo.

Luego de un cuarto intermedio, la estrategia asumida por Carasa y De la Vega durante la segunda sesión plenaria se configura en un discurso en búsqueda de consenso. El ministro de Instrucción y el presidente de la cámara alta piden disculpas a los presentes por las afirmaciones categóricas contra el CNE y explican la importancia que tiene la Conferencia para dar a conocer la experiencia de Santa Fe. Para Carasa el plenario debe conocer que el logro de la sanción de una nueva ley de educación cuyo recorrido se inicia en 1900 como parte de un plan de descentralización con sólidos fundamentos y un extenso recorrido parlamentario:

...esta nueva enseñanza santafesina, que está dando resultados prácticos alentadores, se viene ejecutando en aquella provincia desde 1901. En 1916 se replanteó la cuestión y según los resultados re-

29 Conferencia Nacional de Analfabetismo, Antecedentes, actas y conclusiones, Ministerio de Justicia e Instrucción Pública de la nación, CNA, 1935, p. 60.

30 Conferencia Nacional de Analfabetismo, Antecedentes, actas y conclusiones, Ministerio de Justicia e Instrucción Pública de la nación, CNA, 1935, p. 65.

cientes del censo escolar [...] fue entonces cuando un educacionista de larga y meritoria actuación, el señor Luis Calderón, trató públicamente los resultados... Se planteó entonces la necesidad de descentralizar la enseñanza [...] en nuestro país se desconfía de la iniciativa privada y se espera todo del Estado. La reforma de la provincia de Santa Fe, aprovechó la iniciativa y el esfuerzo de los ciudadanos que están colocados fuera de la administración (CNA, 1933: 72).

Carasa continúa afirmando que la ley llegó para dejar atrás la figura del “estado providencia” bajo el supuesto que todo lo resuelve, en consecuencia la descentralización optimiza recursos y energías tanto del CGE como del Ministerio de Instrucción Pública y Fomento, evita la pesada y lenta carga burocrática de los expedientes sin resolución.

El presidente del Senado expone algunas críticas que el proceso de debate y sanción de la ley ha generado como no contemplar las demandas de una agenda político gremial de la Federación del Magisterio en lo relacionado con el mundo laboral docente; o encontrar en la figura de los consejos escolares un lugar para la militancia política y la construcción de candidatos electorales del partido gobernante. Dichas críticas no encuentran recepción en la norma que tiene como única razón el niño en la escuela y la definición de carga pública honoraria para los integrantes consejeros (artículos 43 y 46 de la ley):

El aspecto que más ha alarmado a algunos distinguidos miembros de esta Conferencia es, señor presidente, el de las facultades impositivas que tienen los Consejos. Es una condición fundamental que ha permitido modificar el régimen centralista, ya que permite obtener recursos que no provengan de un gobierno central (CNA: 74).

Las actas registradas durante la Conferencia evidencian un nuevo capítulo en el debate y la exposición de la experiencia reformista, en palabras de Pirán:

Señor presidente, las sugerencias de los señores delegados, no quedaron concretadas en el seno de la comisión, porque creemos que están fuera de los propósitos de esta Conferencia las reformas que propician los delegados de la provincia de Santa Fe; puesto que la Conferencia tiene que estar limitada a señalar o indicar medios que mejoren los que existen dentro de las instituciones actuales [...] Por lo que quiero decir, que todavía no se debe buscar una reforma educacional en el régimen de los recursos, que ya también lo admite la ley 1420... cuanto mayor es la proximidad entre el elector y el elegido, mayor es la contaminación de este último, un gobernador de provincia se siente más obligado a sus electores que un presidente de la república. Pensemos entonces a que extremos se llegaría

acentuando, profundizando ese acercamiento hasta el límite a que conducirían los pequeños consejos vecinos (CNA: 78).

Pirán cierra el debate en forma categórica “no basta la idea del buen vecino” para en nombramiento docente sin carta de recomendación; sin embargo la intervención del pedagogo Moreno destaca el particular interés que tiene conocer la experiencia reformista en Santa Fe en el seno de la Conferencia, proponiendo que la comisión se expida con voto favorable la iniciativa. Finalmente, el profesor Juan Mantovani pide la palabra con propósito conciliador entre las dos posturas antagónicas de Pirán y Carasa sugiriendo que la Conferencia se expida con una declaración sobre el particular:

La CNA recibe con el mayor interés las informaciones suministradas por la delegación de la provincia de Santa Fe sobre la ley de educación actualmente en vigor en esa provincia y la descentralización del gobierno escolar, mediante la implantación de consejos electivos, con autonomía financiera, que por ella se aplica; y recomienda observar el desarrollo de esta experiencia recientemente iniciada, para apreciar, una vez que el tiempo haya acumulado elementos y resultados prácticos, sus ventajas y mérito (CNA: 81).³¹

La agenda de la Conferencia incorporó con particular atención temas como la reafirmación de que la obligatoriedad escolar debía regir desde los 6 a los 14 años de edad dejaba de manifiesto el incumplimiento de la norma, pero también se propuso que se prolongara un año la escolaridad en el caso de quienes no hayan aprendido el mínimo de instrucción obligatoria que fijaba dicha ley –el CNE entendía en ese momento que el mínimo de instrucción obligatoria correspondía al tercer grado aprobado–, todo lo cual requeriría la creación de un padrón nacional escolar permanente.

Del mismo modo, la cuestión financiera y presupuestaria era otro problema irresuelto, porque las subvenciones nacionales a las provincias eran insuficientes, lo mismo que el presupuesto para escuelas primarias nacionales. Los últimos meses de la gestión de Luis de la Vega, la prensa escrita retomó el análisis del fenómeno educativo sin resolver:

31 El despacho y la declaración propuesta por Mantovani y Moreno para el caso Santa Fe termina siendo aprobado por la comisión en el punto V y publicada en las conclusiones del encuentro como parte de las recomendaciones de descentralización del gobierno escolar (CNA: 388). Los cruces y debates entre los delegados provinciales y los expertos del CNE fueron recurrentes, entre los temas polémicos encontramos la ausencia de criterio para la aprobación territorial de escuelas fiscales y Láinez en pequeños pueblos y ciudades; escuelas ambulantes y modalidad domiciliaria, pensión para analfabetos, inspección y control del trabajo de menores, escuelas diferenciadas para niños deficientes, cursos para analfabetos, uniformidad de los planes de estudios, equiparación salarial entre otros temas.

El problema del analfabetismo... ofrece dos aspectos distintos en su compleja unidad: el de los niños y el de los adultos. Por razones explicables el Estado se preocupa más de los primeros que de los segundos. Sin que tal dedicación haya significado la extirpación del analfabetismo en la infancia [...] repetimos con mucha frecuencia aquello de que nuestra república tiene cuatro maestros por cada soldado, aunque no sabemos si todos los maestros están como los soldados, en sus sitios respectivos y en plena actividad. Sabemos sí, que hay miles de maestros ociosos que están donde no hacen falta, mientras miles de niños analfabetos los esperan sin esperanza alguna de conseguirlos.³²

La intervención federal a la provincia en 1935, a cargo de Julio Costa, clausura el programa educativo reformista, deroga la ley de Educación núm. 2369 y designa al legislador radical antipersonalista Ricardo Foster en la cartera educativa, acompañado por el entonces senador Luis Peluffo en la presidencia del CGE. Para el nuevo ministro la lucha contra el analfabetismo es la principal bandera levantada por el programa educativo que se inicia.³³

Con un primer párrafo que resalta el carácter transitivo de este período hasta una nueva convocatoria a elecciones, las expresiones motivan un diagnóstico de corto plazo renunciando a toda transformación profunda del régimen educativo:

No obstante y fuera de los propósitos que me animan de contemplar los intereses del magisterio tan vulnerados en los últimos años, procurando reparar injusticias cometidas en violación flagrante de disposiciones legales y reglamentarias que estaban en vigencia al reorganizar el personal docente y administrativo de todas las escuelas públicas a cargo de las autoridades provinciales, he decidido proyectar una cruzada contra el analfabetismo ambiente, realizable en un plazo no mayor de seis meses en la convicción de que es una obra ministerial accesible a las posibilidades de exigüidad de tiempo y de estrictez de recursos en que habrá de desarrollarse mi acción.³⁴

32 *El Litoral*, 17/02/1935, p. 4.

33 En el caso de la provincia de Buenos Aires, durante la gobernación del conservador Manuel Fresco (1936-1940), el analfabetismo también ocupó un lugar central de la política educativa. De hecho, en 1937 se sancionó una ley con el título: “Ley de Represión del Analfabetismo y Deserción Escolar”, según la cual todo padre o encargado de menores estaba obligado a declarar la existencia de sus hijos o pupilos dentro de los seis meses cumplidos los cinco años de edad y en caso de no hacerlo debían pagar una multa. Para garantizar su cumplimiento creaba una Oficina de Obligación Escolar. Paralelamente se desarrolló una campaña provincial contra el analfabetismo que instituyó la “Semana del Analfabeto”, que se extendió durante 21 días (Petitti, 2014).

34 *El Litoral*, 12/11/1935, p. 3.

Para un escenario vasto y extenso como el territorio provincial con todas sus particularidades, la tarea y dimensión de la cruzada es concebida en su mayor expresión:

La provincia cuenta más o menos con 5.331 maestros en ejercicio de cargos en las distintas escuelas públicas; 2.360 maestros y maestras tituladas a quienes su título no les ha rendido hasta ahora más que el fruto de su propia frustración y que aspiran con toda justicia a ejercitar su profesión obteniendo los consiguientes nombramientos del ministerio a mi cargo, y el elenco de estudiantes de los años superiores de nuestras escuelas normales, que es numeroso, pudiéndosele calcular aproximadamente 383 a los que es conveniente hacerlos practicar lo más intensamente posible la enseñanza, aplicando los conocimientos pedagógicos adquiridos, no solo en beneficio propio para la profesión elegida por ellos, sino en beneficio de la sociedad en general. [...] todos ellos, alrededor de 8.074 personas ya perfectamente capacitadas, muchas con exceso de capacidad, por cierto, para enseñar las primeras letras a los niños analfabetos de nuestra provincia, habrán de constituir el ejército de cruzados que incito a librar la más noble de las batallas: la batalla contra la supina ignorancia.³⁵

Ricardo Foster desde el Ministerio de Instrucción Pública promueve una innovadora propuesta presentada por la Dirección General de Enseñanza Normal y Especial que define un plan para su aprobación. El programa específicamente está orientado a combatir el analfabetismo en la que aparece la figura de “alumnos maestros” quienes tendrían a su cargo la ejecución.³⁶ En febrero de 1935, *El Orden* titula con entusiasmo “Estudiase un plan para combatir el analfabetismo en la provincia”. La propuesta contempla:

Aconsejar utilizar los servicios que podrían presentar los alumnos de cuarto curso los cuales se hallan en condiciones profesionales para desempeñar discretamente su misión [...] los alumnos maestros

35 *El Litoral*, 12/11/1935, p. 3.

36 El programa contempla: artículo 1º) Ofrecer su concurso a los Consejos Escolares de distrito Corrida, Reconquista, Cañada de Gomez, Rafaela, Casilda, Villa Constitución y Venado Tuerto para instalar escuelas primarias diurnas dentro del radio urbano de las respectivas localidades bajo las siguientes condiciones: a) las escuelas a crearse serán para niños en edad escolar y tendrán de 1º a 4º grado, b) funcionarán en los locales de las escuelas normales o vocacionales si éstos tuvieran capacidad y, en su defecto, en lo que a ese fin destinaren los Consejos Escolares, c) estará a cargo de los Consejos Escolares la provisión de muebles y útiles destinados al funcionamiento de los cursos primarios, d) podrán organizarse grados paralelos para los de 1º a 4º con una inscripción no mayor de 30 niños en cada uno. En la dotación de alumnos maestros, una vez organizados los mencionados cursos fuera mayo a las necesidades impuestas por los analfabetos y semianalfabetos (también podrán asignarse a los 6º grados que se organicen si hace falta).

favorecerán a éstos, profesionalmente tres horas semanales, en presencia de grupos escolares que ofrecen al docente con mayor objetividad los problemas pedagógicos propios de las escuelas comunes, las cuales difieren en mucho, de la realidad que presenta la teoría y práctica docente en las escuelas organizadas.³⁷

La labor de infraestructura educativa será la que informe el plan de estudios adoptado por la Dirección General de Escuelas, funcionando los espacios en un solo lugar, en un solo turno. Siempre reconociendo que serán los propios Consejos Escolares los responsables de las articulaciones con los directores de escuelas normales y vocacionales.³⁸ El contralor técnico administrativo de estas escuelas estará a cargo de los vicedirectores y regentes quienes distribuirán proporcionalmente sus tareas semanales.

En el plano pedagógico la propuesta contempla que las “críticas pedagógicas que se formulen (una semanal como mínimo por alumno maestro) y la labor extraordinaria que estos realicen serán consideradas bimestralmente al otorgarse la calificación reglamentaria, debiendo estimularse toda actuación que acuse un acendrado espíritu docente”. Como así también los alumnos concurrentes recibirán clasificaciones mensuales, en base a las cuales serán promovidos o no de acuerdo con el régimen establecido en las escuelas primarias oficiales. Las responsabilidades son taxativas para todo el personal docente, directores de escuelas, y aún más:

Es mi propósito incluir en el presupuesto del año próximo, una partida especial para efectuar pagos de sumas reducidas a cualquiera del pueblo que justifique haber suprimido durante el año, algún o algunos analfabetos de los que figuraran en los registros oficiales, como así mismo llevar a la práctica la idea de escuelas flotantes exclusivamente de primeras letras a cargo de un maestro, para actuar en las regiones isleñas y otras semi-nómades con permanencias de tres a cuatro meses en regiones mediterráneas de la provincia, alejadas de escuelas establecidas donde encuentren pequeños grupos analfabetos [...] Con lo expuesto, entiendo abrir un surco nuevo en pro de la cultura popular de nuestra provincia y dejar marcado un derrotero para futuras cruzadas de seis meses cada una, en la segu-

37 *El Orden*, 10/02/1935.

38 El proyecto promovido por el CGE establece: Artículo 2º) Cada alumno maestro del último curso normal está obligado a dictar hasta tres horas semanales en estas escuelas y fuera del horario regular de su curso. Artículo 3º) Cada grado podrá ser atendido diariamente hasta por tres alumnos maestros como máximo, debiendo funcionar la escuela con un horario de tres horas diarias. Artículo 4º) Las fechas de apertura y clausura de estas escuelas serán las que se establezcan para las escuelas normales y vocacionales, y su horario de clase se establecerá consultando la conveniencia de los alumnos maestros. Ver *El Orden*, 10/02/1935.

ridad de que pueden desaparecer no menos de cincuenta mil niños analfabetos por año, sin detrimento para el erario público.³⁹

El proyecto de reorganizar el sistema educativo para dar batalla al analfabetismo y que sus principios y metas sean conocidos por la opinión pública a través de la prensa es una estrategia recurrente durante los meses de noviembre y diciembre de 1935. Nuevamente en la columna de opinión *El Litoral* vuelve sobre el tema:

Así, pues, la idea del señor ministro es una semilla arrojada en campo fecundo, tendrá éxito, no obstante lo aflictiva que resulta la comprobación que la provincia de Santa Fe, rica y generosa, apele a la buena voluntad del magisterio sin empleo para luchar contra el analfabetismo [...] El Estado, de esencia y presencia burocrática, es un órgano absorbente y por lo mismo, más compulsivo que eficaz, lo cual no se compagina con las razones prácticas del ausentismo escolar.⁴⁰

La propuesta ministerial para *El Litoral*, es un deber, es posible y una necesidad. El periódico se transforma en vocero de la cartera educativa provincial, en ediciones diarias durante el mes de noviembre de 1935 el título “Cruzada contra el analfabetismo” cobra notoriedad y páginas centrales.

En las ediciones del 23 y 24 de noviembre de 1935 se da difusión al decreto reglamentario que instruye los pasos a seguir a docentes en el contexto de erradicación de analfabetos. *El Orden*, en su edición y tapa del día 5 de diciembre se confirma nuevamente el mensaje a la opinión pública: “La cruzada contra el analfabetismo”. Se publica en forma completa la resolución del director de escuelas Pío Pandolfo:

La Dirección General de Escuelas dictó ayer una resolución que dice: Para que la finalidad perseguida, mediante la institución de la cruzada, alcance su más alto grado de eficacia, es indispensable que los beneficios de la enseñanza lleguen preferentemente, en orden de necesidades a los analfabetos de mayor edad, vale decir, a los que cuentan con menos probabilidades de ingresar a las aulas en los cursos ordinarios y sobre quienes el peligro que entraña el analfabetismo en la edad adulta reviste caracteres más graves.⁴¹

En la misma fecha, la edición de *El Litoral* en la columna de opinión aporta comentarios sobre expectativas:

39 *El Litoral*, 12/11/1935, p. 2.

40 *El Litoral*, 13/11/1934, p. 3.

41 *El Orden*, 05/12/1935, p. 3.

La cruzada tiende a imitar las dimensiones del fenómeno ingrato (el analfabetismo). Quizás haya un exceso de ilusorio optimismo con respecto al éxito de la iniciativa. Un fenómeno tan grande como complejo, como el apuntado, no se destruye en una campaña estival en regiones de clima tórrido por más fe que se deposite en las virtudes milagrosas de la buena voluntad [...] Y a veces, más vale hacer poco que teorizar mucho...⁴²

Forma parte del con firma del Consejo General de Educación y el Ministro de la cartera educativa los tres artículos que contempla la resolución analizada:

1º) Los cursos para analfabetos se dictarán con preferencia en beneficio de los niños de nueve o más años de edad y de los adolescentes y adultos. 2º) La inspección general en inteligencia con la Dirección de Escuelas Normales y Especiales determinará los locales escolares que por su situación y amplitud sean lo más adecuados para la organización de los cursos y distribuirá los alumnos y personal en forma que estime más conveniente. 3º) Los maestros gozan de la más amplia libertad para la elección y práctica de los métodos pedagógicos que sean de su grado.⁴³

Sin lugar a dudas, las políticas de la educación forman parte de un plan de reorganización estructural luego de la intervención que tiene dos ejes. Por un lado dejar atrás todo intento reformista que formó parte de la impronta innovadora del gobierno de Luciano Molinas entre 1932 y 1935.⁴⁴ Por otra parte, con estrategia de difusión masiva a través de la prensa, acudir a las nociones de “cruzada contra el analfabetismo”, “ejército docente y alumnos avanzados”. Incluso en forma inmediata resolver temas de una nueva agenda que la intervención ha definido en sus dos figuras determinantes para con el campo educativo: Pío Pandolfo en la Dirección General de Escuelas y Ricardo Foster como ministro de Instrucción Pública y Fomento en su fugaz experiencia.

Los ejemplares de la prensa durante 1935 confirman que el debate y la cruzada contra el analfabetismo en la provincia no ocultan el problema de fondo: la recu-

42 *El Litoral*, 05/12/1935, p. 3.

43 *El Litoral*, 05/12/1935, p. 3. En la misma edición del periódico se informa el anuncio que la intervención federal comunica a propósito del pago a maestros de escuelas nocturnas.

44 En lo que respecta a las políticas educativas, la intervención fue de neto corte rupturista y son varios los equipos técnicos que son renovados en su totalidad. Por solo hacer referencia a un caso relevante para lo que constituyó el ambicioso plan de construcciones escolares durante el gobierno demoprogresista, en fecha 05/12/1935 la edición de *El Orden* da cuenta de renuncias importantes. “Varios funcionarios de la Oficina de Construcciones Escolares renunciaron”, en la nota el responsable del área ingeniero Salvador Bertuzzi, Carlos Navratil y Carlos Peracca dejan su lugar en el organismo entendiendo que la nueva administración no ha consultado en ningún momento al jefe de área Bertuzzi ni ha dado directivas precisas para la etapa que se inicia.

peración del distrito electoral Santa Fe, la construcción de una nueva legitimidad asumida por el radicalismo antipersonalista y la confirmación de una agenda electoral posible de cumplir y con candidatos ya consolidados. *El Litoral* afirma:

Esta es una de las causas de por qué no obstante invertirse más de 13 millones de pesos el censo escolar últimamente levantado da la enorme cifra de 48.262 niños completamente analfabetos, por no concurrir a ninguna escuela y 68.541 que solo han cursado el primer grado [...] Sobre un total de 266.434 niños en edad escolar asisten a las escuelas nacionales, provinciales y particulares 169.365, quedan entonces 87.089 niños que no asisten a la escuela, siendo ellos 9.711 alfabetos y los 77.378 restantes que escapan a la acción de las escuelas actuales, son analfabetos.⁴⁵

En los meses finales de la transición hasta la asunción de Iriondo en abril de 1937 continúa la enunciación de acciones para con el problema del analfabetismo. En enero se publica una entrevista con el Ministro de Obras Públicas Juan Maciel y el vocal del Consejo de Educación Juliá Tolrá y se da a conocer un ambicioso plan de construcción escolar, en el encuentro también se brinda información por la necesaria regularidad de pagos a maestros que acreditan deuda (*El Orden*, 13/01/1937). Sin embargo, en algunas editoriales y columnas de opinión, el analfabetismo sigue siendo un objeto curioso que motiva novedosas argumentaciones:

En un juicio vertido días atrás hemos precisado el régimen de colaboración que debe ser adoptado a fin de que escuelas Láinez y escuelas provinciales no choquen. Sostenemos que lejos de crear intereses contrapuestos, la ayuda nacional puede y debe ser aprovechada en tal forma que el beneficio público se produzca naturalmente sin violencias. No es nada difícil llegar a un arreglo con el Consejo Nacional de Educación para lograr que las escuelas no se estorben... Los Consejos tanto el nacional como el provincial deben mostrar interés en la lucha contra el analfabetismo.⁴⁶

La transición ha finalizado, se inicia una nueva etapa de la vida política en la provincia en sintonía con el proyecto nacional de la Concordancia, la de los tiempos del campo político con prácticas fraudulentas recurrentes que se reflejan en denuncias y renunciaciones muy frecuentes en el arco político. Una nueva coyuntura dominada por el triunfo y la consolidación del liderazgo de Iriondo en el escenario

45 *El Litoral*, 12/02/1936, p. 4. En la edición se retoman datos elevados en Santa Fe al CNE por parte de los inspectores escolares de provincia Lorenzo A. Vergara y Antonio Barberis.

46 *El Litoral*, 01/02/1937, p. 2.

político provincial. Al mismo tiempo, se transitan los últimos meses del gobierno de Agustín P. Justo y la carrera electoral de Roberto Ortiz.

Tiempos que se complementan en transiciones permanentes y en la búsqueda necesaria de acuerdos y alianzas aún carentes de legitimidad en cuanto sus prácticas electorales no dan lugar a cuestionamiento alguno. Durante los primeros meses de Iriondo, Pío Pandolfo estará en el ministerio de Instrucción Pública y Fomento y Antonio Juliá Tolrá será el presidente del CGE. De todos modos la cuestión del analfabetismo ocupa con mayor intensidad la agenda de la política educativa. En 1937 el subsecretario de Instrucción Pública y Fomento será Raúl Emilio Aguirre quien diserta en la Biblioteca Argentina en Rosario sobre el Analfabetismo en la provincia.

Para Aguirre el problema del analfabetismo se debe revisar a partir de una adecuada construcción de datos:

...el analfabetismo es un problema más financiero que educacional... Pero las palabras y las lamentaciones no resuelven estos casos, que deben ser encarados con un criterio práctico, efectivo. Por eso el señor gobernador de la provincia doctor Manuel M. de Iriondo y su ministro de Instrucción Pública doctor Pío Pandolfo, han querido ir al fondo de esta cuestión y han creído indispensable, para conocer los términos precisos del problema, el levantamiento de un censo serio, organizado, bien divulgadas sus finalidades para saber después donde está afectada la riqueza espiritual de la provincia por el cáncer del analfabetismo.⁴⁷

Apelando a la responsabilidad de abordar la cruzada educadora y alfabetizadora con las asociaciones escolares y redes de sociabilidad, el funcionario enfatiza la necesidad de

...encarar de una vez por todas la reforma de la ley escolar que imponga a los padres, tutores y encargados la obligación perentoria de hacer cumplir a los niños el ciclo escolar, pero que dé al Estado los medios para llegar en ayuda de los que por razones económicas no pueden mandar sus hijos a la escuela o se ven obligados a retirarlos de ella. El problema de la alimentación, que con tantos sacrificios y entusiasmo han encarado en todas partes las sociedades cooperadoras y en el cual ha intervenido con patriótico interés el ejército argentino...⁴⁸

Finalmente, podemos confirmar que el complejo problema relacionado con la instrucción primaria incompleta no quedó reducido exclusivamente a su abordaje

47 *El Orden*, 09/10/1937, p. 3.

48 *El Orden*, 09/10/1937, p. 3.

escolar. En 1940 el jefe de policía del departamento La Capital (Luis Di Filippo) recordaba en una circular a comisarios de circuito que “corresponde a los padres de familia y tutores, en cumplimiento de un deber social y en defensa de la cultura, facilitar la acción de las autoridades policiales en el sentido de impedir las deserciones escolares”.⁴⁹

La categoría polisémica y dinámica de “analfabetismo” como construcción teórica según los análisis estadísticos publicados en el período (censos y prensa escrita) abren la puerta para indagar en variables explicativas que son consideradas a la hora de diseñar políticas públicas educativas. De hecho no todas las propuestas pedagógicas alcanzaron a materializarse en la práctica docente. Una y otra vez las culturas políticas en búsqueda constante de legitimidad plebiscitaria (como oficialismo y oposición) apelan a polemizar sobre la dimensión social que el Estado de bienestar no alcanza a resolver definitivamente. En este registro, el campo educativo es interpelado en cada una de las etapas que hemos señalado; un campo complejo en donde las intervenciones entre nación y provincia no siempre logran complementarse en función de objetivos compartidos.

En forma continua el analfabetismo resultó ser un ejercicio recurrente para formular expectativas, programas, diagnósticos y reformas pedagógicas que trascendían a la escuela tradicional. Como analizamos en el capítulo anterior, la redefinición de un programa de centralización estatal, con mayor intervención en las áreas de salud y educación pública, será determinante en el abordaje del analfabetismo. El nuevo paradigma pedagógico centrado en la escuela asistencial, aborda intervenciones integrales sobre las infancias pobres o débiles, las maternidades frágiles y un mundo de adultos que demandan protección social inmediata.

49 *El Orden*, 22/02/1940, p. 2.

CAPÍTULO V

Experiencias escolanovistas en escenarios conservadores

El campo educativo estuvo atravesado por una coyuntura de densidad pedagógica que encontró prácticas fundantes en instituciones educativas a lo largo de los años treinta. Es posible entonces preguntarnos por los postulados teóricos de corrientes pedagógicas y didácticas que interpelan las experiencias, sus actores e instituciones. ¿Qué diálogos dominaron el debate educativo en el caso provincial? ¿Qué tipo de traducciones fueron posibles entre los postulados teóricos sobre nuevas formas de pensar el campo educativo?

Teniendo presente que muchas de las referencias teóricas y producciones académicas se situaron en la Europa de entreguerras y sus lecturas, disertaciones, traducciones a los escenarios pedagógicos de Argentina constituyen un campo fértil para indagar en la puesta en práctica de nuevas ideas en educación, realizaremos una apuesta inicial que indague en la perspectiva de investigación en aguas de la educación, la política y las ideas. Como señalan Rodríguez y Fiorucci:

No hay que pensar únicamente en los “grandes creadores de doctrinas”, como nos advierte Altamirano (2006) sino también “en un conjunto más amplio de profesiones intelectuales y de operadores del mensaje ideológico, desde los profesores a los periodistas”, cuyas directrices cohabitan con la “pretensión científica, el realismo político y la ambición profética.” (2018: 9).

El debate revisado propone comprender el derrotero de la experiencia del escolanovismo como una nave en busca de puertos en diálogo transatlántico:

Se apoya en Marcelo Caruso cuando caracteriza al escolanovismo como una nave sin puerto definitivo, para proponer, complementariamente, la imagen de varias y heterogéneas naves arribadas a puertos a su vez diversos e internamente heterogéneos. Le cabe la metáfora de la navegación porque la construcción del movimiento internacional, en buena medida, fue resultado de los contactos surgidos de viajes realizados por sus integrantes en Europa y Esta-

dos Unidos, desde allí a Sudamérica y viceversa; durante el período de fines del siglo XIX a primeras décadas del siglo XX (Cucuzza, 2017: 310).

En particular, observaremos el escenario que las corrientes espiritualistas y escolanovistas encontraron en escuelas de la zona pampeana y litoral ya fuese impulsado por migraciones provocadas por el exilio de intelectuales y referentes educativos como consecuencia de la guerra civil en España o la experiencia fascista italiana. Una especie de diálogo transatlántico que vamos a recorrer en sus interlocutores sobresalientes.¹

Como lo afirma Finocchio (2013: 227), hacia los años treinta, en relativa consonancia con el clima nacionalista que se vivía, la revista *La Obra* invitaba a los maestros a generar una nueva pedagogía o didáctica argentina. La revista salía quincenalmente y comenzó a editarse en el año 1921, con una gran llegada en el magisterio primario en todo el país. Una de las principales ventajas que presentaba, era su sección didáctica, sección que tuvo distintos nombres, como “La escuela día por día” o “La escuela en acción”, y con pedagogos a su cargo como Clotilde Guillén de Rezzano. El valor de esta sección estaba en que era una herramienta para los docentes, ya que organizaba el trabajo semanal para cada grado de la escuela primaria en sintonía con el programa escolar.²

- 1 Como ya haremos referencia, Ángel Acuña, venía con varios desempeños como vocal en el Consejo Nacional de Educación y como vicepresidente del Dr. Emilio Giménez Zapiola en ese cuerpo, reemplazándolo interinamente en la presidencia a partir de su fallecimiento en setiembre de 1930. En el discurso de Acuña pronunciado en el acto del sepelio expresa claramente sus posturas en favor del gobierno de facto y sus consideraciones sobre el yrigoyenismo afirmando que, en la sociedad argentina se evidenciaba “la salida de los cauces legales, la ausencia de gobierno en las funciones directivas, la descomposición en los organismos del Estado, la atrofia del sentido moral” y añadiendo que “El fermento se extendía a todos los resortes de la administración y amenazaba atacar en sus entrañas la vida misma de la nacionalidad”; mientras que el gobierno surgido del golpe de estado de 1930, se proponía “devolver al país la normalidad” y “restablecer dentro de la constitución y de la ley, la función de gobierno” (Acuña, 1931: 13).
- 2 Ignacio Frechtel (2017) sostiene que en 1930 se produjo la visita del pedagogo Adolphe Ferrière a la Argentina, en el marco de una gira internacional que lo llevó por España, Portugal, y distintos países de América Latina. La visita de Ferrière se enmarcó en sus actividades como publicista del movimiento de la escuela nueva. Particularmente, desde 1920, con el establecimiento de la Oficina Internacional de Educación, Ferrière se dedicó a la difusión de las ideas de la escuela nueva. Esa actividad de propaganda y de enlace internacional se vio potenciada con la publicación de *Pour l'ère nouvelle*, revista consagrada a las ideas pedagógicas escolanovistas que tenía representaciones locales en diversos países. Argentina no era la excepción, siendo la articulación la revista *La Obra*. Una empresa editorial de un colectivo de docentes y pedagogos escolanovistas, que apareció en el año 1921 como una herramienta para el trabajo de los docentes en el aula, con una importante sección sobre didáctica práctica y actividades en el aula, pero también para la difusión de la pedagogía escolanovista, alternando comentarios sobre política educativa y cuestiones gremiales docentes. La revista era el órgano de difusión de un colectivo pedagógico con una posición definida al interior del espectro escolanovista argentino.

En forma sintética acordamos que existe un estrecho vínculo temporal y gradual reformista entre los años que van desde el primer Centenario a la década del treinta, como lo observa Frechtel (2017: 7): “el tema de los programas escolares es uno de los ejes transversales que atraviesa a la revista, por lo menos durante las décadas de 1920 y 1930 que fueron las relevadas para este estudio”.³

Las conferencias y seminarios de Adholpe Ferrière y la Sección Argentina de la Liga Internacional de la Nueva Educación (1934), instaron a iniciar la construcción de una pedagogía decroliana propia y adecuada a la cultura del país, lo cual suponía revisar las propias prácticas y embarcarse en el cambio que las nuevas orientaciones pedagógicas proponía.⁴ Entre los especialistas con nuevas ideas en el campo pedagógico, Lombardo Radice tuvo una notable influencia en Olga Cossettini.⁵ Lombardo Radice licenciado en filosofía en la Universidad, en 1907 fundó la revista *Nuovi Doveri* con Giovanni Gentile.

Entre 1911 y 1922, enseñó pedagogía en la Universidad de Catania. Más tarde, entre los años 1922 y 1924, durante el fascismo, ha previsto la elaboración de los programas de los Ministerios para las escuelas elementales o primarios encabezada por el entonces Ministro de Educación Giovanni Gentile, proporcionando entre otros también el uso de las lenguas regionales en textos educativos

3 Frechtel (2017: 7) agrega: Se destacan dos momentos en particular: el proceso de los “Programas del Consejo Escolar 1º”, que es lo que se dio a conocer como “Reforma Rezzano”, implementados a fines de la década de 1910 en las escuelas de ese consejo escolar de la Capital Federal, con un fuerte eco en la revista desde sus inicios hasta el año 1925; y los sanción oficial de los programas para el nivel primario del año 1936, por parte del CNE, producto de una discusión reflejada en la revista desde el año 1930”.

4 Hacemos referencia aquí a la educadora, intelectual y feminista Marta Samatán cuya trayectoria intelectual es clave en el periodo analizado. En la visita de A. Ferrière al CGE para brindar una conferencia sobre educación en septiembre de 1930, Samatán es la traductora durante todas las disertaciones realizadas por el destacado pedagogo. Nacida en Chile (1901) se radica en Santa Fe en 1905 y egresa como maestra en la Escuela Normal (1918). Participó activamente en la huelga docente de 1921 en la ciudad capital, obtiene su título de abogada en la UNL (1927), un año después Samatán participa del nacimiento de la Asociación del Magisterio de Santa Fe siendo su presidente desde 1933. En 1930 publica *Cantos de la vida diaria*, es integrante del Instituto Social de la UNL (1935), colabora activamente en los orígenes de la Unión Argentina de Mujeres junto a Victoria Ocampo y es una militante y organizadora de la filial local en sus conferencias. Con el golpe de 1943 queda cesante en sus cargos y es detenida. Desde 1955 es designada interventora y directora de la biblioteca de la Facultad de Derecho (UNL), también se desempeñó como de Extensión universitaria, directora del Departamento de Pedagogía Universitaria de la UNL hasta su retiro en 1966 (Scarsiófolo, 2017).

5 La correspondencia de Olga Cossettini con Lombardo Radice habla de un intercambio intelectual claro y puntual como lo expresa el maestro italiano en su carta dirigida a Olga (1936) “He hecho encuadernar las colecciones de documentos escolares que usted me ha gentilmente enviado (cuadernos de niños), los cuáles han sido donados al Museo Pedagógico que yo mismo dirijo en la Universidad de Roma”.

para escuelas; continuó enseñando pedagogía en el Instituto Superior de Magisterio de Roma hasta 1928.⁶

El escolanovismo y sus distintas adscripciones asumidas por educadores diversos encontró un terreno fértil en las variadas interpretaciones y lecturas para escapar a una tensión hegemónica para la década en estudio: autoritarismo vs democracia. Una estrategia válida para escapar a las sanciones del sistema educativo en relación a este tema fue diferenciar el carácter específicamente técnico de la dimensión política alrededor del concepto pedagogía.

Desde la década de 1920, los educadores argentinos escolanovistas habían desvinculado los objetivos de la reforma pedagógica de los objetivos más abarcadores de reforma y cambio social, definiendo así un campo de saber experto, el de los métodos y procedimientos, que muchos de estos maestros e inspectores consideraban que era básicamente apolítico:

Las cambiantes situaciones políticas también favorecieron coyunturas distintas de la recepción. Frente a la “tendencia nacional en educación” imperante en las políticas educativas oficiales de la década de 1930, muchos maestros del campo escolanovista afirmaron la posible articulación del programa de reformas pedagógicas escolanovistas —incluyendo a Dewey mismo— con los diversos regímenes e ideologías de gobierno; de esta manera, reducían la figura del pedagogo norteamericano a la de mero proveedor de técnicas consideradas como políticamente “neutrales” (Caruso y Dussel, 209: 37).

La Escuela Nueva, Escuela Activa o escolanovismo es considerada como un conglomerado de actitudes, doctrinas e intereses, muchas veces contrapuestos, aunque con un denominador común: la aguda crítica respecto a la pedagogía tradicional como así también el privilegio otorgado al infante como sujeto —no objeto, tabla rasa— del aprendizaje.

Sobre la unidad pedagógica del proyecto educativo concebido como parte del escolanovismo hay más lugar a preguntas que a afirmaciones en el tratamiento académico. El movimiento comenzó a desarrollarse en la bisagra de los siglos XIX y XX, pero su mayor densidad gravitó en el período entreguerras (Menin, 1998; Caruso, 2001). La influencia de Dewey y Herbert Read que promueve la vinculación entre niño y arte resultó determinante en esta etapa, la Escuela experimental Carrasco y el Museo municipal de Bellas Artes Juan Castagnino construyeron una

6 Luego pasó a enseñar y difundir una nueva dirección pedagógica con la revista *L'educazione nazionale*. Este enfoque educativo se inspiró en el trabajo del filósofo estadounidense Ralph Waldo Emerson, de Lombardo Radice, considerado como el “profeta de la nueva educación”. Admiró y apoyó el enfoque pedagógico adoptado en Muzzano (Suiza) por la profesora María Boschetti Alberti de Bedigliora.

alianza sustantiva para el programa escolanovista en Santa Fe.⁷ Caruso y Dussel (2009) afirman:

A partir de la década de 1910, los educadores argentinos recurrieron repetidas veces a la obra de John Dewey en el marco de una búsqueda de modelos de reforma educativa. Sin embargo, su reputación indiscutida como uno de los mayores intelectuales del campo educativo contrastó con una visión particularmente selectiva de su obra y con una recepción muy débil de la misma en términos institucionales. De hecho, partes sustantivas de sus investigaciones fueron marginalizadas en una lectura selectiva que produjo una versión de Dewey como educador despolitizado. Las múltiples vinculaciones entre “democracia,” “educación” y “escolarización” sugeridas por Dewey fueron reducidas a una peculiar “didáctica,” un movimiento que reflejó las trayectorias políticas e intelectuales de los adeptos al movimiento escolanovista en el país. (2009: 28).

La influencia y recepción de la tradición educativa norteamericana en las lecturas de Dewey merecen ser mencionadas aquí, sus textos traducidos al español y difundidos en las bibliotecas pedagógicas y escolares deben situarse en un clima de una atmósfera propicia para la incorporación de nuevos horizontes en el campo de la educación:

Sin embargo, las políticas educativas permitieron la existencia de numerosas iniciativas a nivel pedagógico-didáctico y esto determinó los intereses de los nuevos lectores de la obra de Dewey. En la atmósfera política y cultural particularmente liberal de la década de 1920, los educadores liberales y radicales que había enfrentado al status quo educativo (y político) comenzaron a traducir y leer textos de Dewey. Aunque su figura era bien conocida entre los docentes, las lecturas de los maestros de la obra de Dewey que enfatizaban la

7 El Museo Castagnino surge en 1937, pero sus antecedentes y la trama social y política gestada para inaugurarlo es bastante compleja. De hecho su germen, una asociación cultural creada en 1912, El Círculo de la Biblioteca, sobre la base de una institución pública municipal, la Biblioteca Argentina (1910), era un espacio privilegiado de difusión de cultura burguesa y una defensora de las artes plásticas. Las misiones culturales eran experiencias pedagógicas que propiciaban la interacción con el entorno, tanto el más próximo a la escuela, estableciendo vínculos con vecinos, en plazas, comercios y calles, como el más amplio constituido por referentes de la cultura letrada, y las artes; así como también con referentes de asociaciones públicas y privadas. Ver Fernández, Guida y Welti (2011).

cuestión de la democracia no sobrepasó los límites restringidos de ciertos círculos vanguardistas” (Caruso y Dussel, 2009: 29).⁸

No es nuestra intención aquí realizar una biografía de Dewey, sólo como referencia nos parece pertinente intentar sistematizar un recorrido posible en el mundo de las ideas pedagógicas y las traducciones múltiples que pusieron en tensión culturas políticas dominantes en la coyuntura estudiada.

Tensiones ideológicas que en sus distintas variantes (nacionalistas, católicas, espiritualistas, de izquierda) fueron protagonizadas por las voces heterogéneas de educadores y funcionarios como Juan B. Terán desde el CNE (a partir de 1932), Aníbal Ponce y Jesualdo Sosa.⁹ Esta decodificación de las tensiones en pugna por el sentido de las prácticas educativas, el lugar de la escuela y la educación con su contexto apelaba en forma constante a una nueva lectura sobre los aprendizajes de un pasado pedagógico revisitado.¹⁰

En la misma edición, el *Boletín de Educación* desarrolla temas como “Los alumnos y el programa en el Plan Dalton” por Fernando Sainz; “La libre personalidad del niño” por María Montessori; José Rezzano acerca de “La nueva relación entre el niño y el maestro”; “La libertad del niño” sobre la pedagogía de Pestalozzi; Ernesto Nelson en “La salud del niño y su protección social”.¹¹ El CGE en

8 Los autores señalan que en los años siguientes, los educadores argentinos de diversas tendencias como el catolicismo, el marxismo o los espiritualistas liberales miraron a las ideas de Dewey con cierto desprecio y afirmaron que las mismas, por diversos motivos, no eran convenientes ni realizables para el desarrollo ulterior de las escuelas argentinas. Aunque Dewey fue respetado como educador —y fue casi desconocido como filósofo— se convirtió en un “clásico” moderno del pensamiento educativo, lo que condujo, irónicamente, a la marginalización de su obra y posiciones en las discusiones educativas de la época.

9 Un reciente e interesante trabajo de investigación (Diez, Viñas, Hein, 2017) pone en diálogo al pedagogo Juan Jesualdo y educadoras santafesinas. La publicación analiza los diálogos de Jesualdo con docentes santafesinos como Olga Cossettini, Leticia Cossettini, Marta Samatan, entre otros, en las décadas del '30 y el '40, momento fructífero de producción de propuestas innovadoras en educación. Cartas, artículos en diarios y revistas educativas, libros escritos por maestros santafesinos testimonian un aspecto inédito de estos intercambios, permitiendo reconstruir un entramado de vidas de maestros.

10 En el campo educativo mismo, la reacción de Terán fue aquélla que tuvo mayor impacto en las lecturas preponderantes de la obra de Dewey en las décadas de 1930 y 1940, y no la visión de Jesualdo. Sin embargo, existe cierta evidencia de que algunos maestros estudiaban la obra de Dewey en círculos autónomos y alejados del control oficial. Correlativamente con estas lecturas críticas de la derecha y de la izquierda, la popularidad de Dewey entre los maestros creció cuando sus textos fueron más “pedagógicos” y menos “políticos,” pudiendo ser desvinculado, de esta manera, del credo liberal-democrático. Esta transformación parece ser particularmente consistente con el perfil cada vez más “técnico” y despolitizado del movimiento escolanovista argentino, cuando sus voces más radicalizadas fueron censuradas y perseguidas.

11 Más allá de las interrupciones institucionales y cambios de autoridades que es una constante entre 1930 y 1932 la organización y contenido de lecturas del *Boletín de Educación* en esos años

la coyuntura política más inestable (septiembre de 1930) posibilita la llegada de Ferrière a la ciudad de Santa Fe.¹²

Su conferencia es reproducida en el *Boletín de Educación* sobre “La psicología genética en la educación.”¹³ En enero de 1933 se realizaron “Los cursos de Escuela Activa para maestros” en el salón de actos de la Facultad de Filosofía y Letras de Buenos Aires; bajo la organización de la Liga de la Nueva Educación presidida por el decano de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de La Plata, Dr. José Rezzano; y el Instituto de Didáctica de la Facultad de Filosofía y Letras de Buenos Aires que dirigía el Dr. Juan E. Cassani (Gvirtz, 1996; Carli, 2004; Cucuzza, 2017). Entre los exiliados españoles la llegada de Lorenzo Luzuriaga fue un aporte y estímulo para la promoción de nuevos diálogos y preguntas entre las prácticas educativas de diversas provincias:¹⁴

Lorenzo Luzuriaga, pedagogo republicano exiliado de España, continuó en Tucumán con la publicación de la Revista de Pedagogía, fundada en Madrid en el año 1922, la cual se propuso desde 1939 colaborar con la promoción y cambio de la educación a partir de la difusión entre los lectores de las ideas de educadores y pedagogos autorizados sobre la educación nueva y la escuela activa. Por esto, la revista contó con gran cantidad de artículos de representantes del movimiento escolanovista (Finocchio, 2013: 228).¹⁵

mantiene una continuidad permanente. Los textos sobre la aplicación del Plan Dalton como las descripciones sobre la tradición pedagógica italiana; los postulados de Decroly; las conferencias de Ferrière y J. Dewey son permanentemente reproducidos.

- 12 *Boletín de Educación*, IV época, núm. 61, abril de 1930. El CGE está presidido por Antonio Habi-chayn, el ministerio de Instrucción Pública por José Araya (reemplazado por Agustín Gatti meses antes del golpe de 1930).
- 13 En el mismo mes el golpe de Estado que pone fin a los gobiernos radicales interviene la provincia y asumen las nuevas autoridades de la cartera educativa (Dell’ Oro Maini). Abraham Francioni dejará la presidencia del CGE por Enrique Sandoz acompañado por Josué Gollán.
- 14 Menin (1996) en sus artículos sobre el escolanovismo de las hermanas Cossettini sostiene que: “La escuela nueva en Argentina se llamó preferentemente escuela activa. El apelativo le vino con la bibliografía de origen francés: Adolphe Ferrière, el formidable pedagogo suizo decía en La práctica de la escuela activa, de 1924, que «la escuela activa es la teoría de la educación nueva». Pero fue Edouard Claparède quien más destacó la importancia de la actividad infantil en el proceso del aprender. Para él, el aporte más interesante de esta corriente innovadora iniciada en Gran Bretaña, emanaba del respeto por la psicología del niño. Psicología de la actividad como pensamiento y como acción, tanto locomotiva cuanto estructural cognoscitiva”.
- 15 Sin embargo, durante los años veinte ya el organismo de ejecución de políticas educativas circula lecturas, autores, ideas y producciones escolanovistas y humanistas. El CGE a través del *Boletín de Educación* pública recurrentemente artículos acerca de la pedagogía de Decroly, en varias oportunidades se trata de la reproducción de textos con autoría de Luzuriaga. Un ejemplo de la densidad de lecturas y coordinación de propuestas que circulan lo podemos observar en abril de

El CGE incluye los artículos de Adolp Ferriere sobre el “Fin de la escuela popular”, Modesto Bargallo en “Cajal y la Educación”; Concepción Amor sobre “El instituto Carducci” en la experiencia italiana. Puede apreciarse en la configuración del contenido del Boletín de la época una sólida oferta de lecturas especializadas en temas pedagógicos europeos, como en propuestas didácticas para el aula. Una tarea de edición, corrección y lecturas que requiere la aprobación de un nuevo reglamento de publicaciones que aprueba el CGE.

Además el CGE organiza en un calendario anual ciclos de conferencias para docentes (coordinadas por el inspector general Carlos Veronelli).¹⁶ El pedagogo Juan Mantovani en 1930 ya es parte de los intelectuales reconocidos y vinculados con actividades de formación docente en Santa Fe, en mayo está a cargo de la presentación del pedagogo español Rodolfo Llopis. Las conferencias radiofónicas constituyeron una alternativa para la difusión masiva (con oradores como Pablo Pizzurno).¹⁷

La Escuela Serena se desarrolló en un marco histórico singular; a mediados de la década del treinta, con su proyecto de Escuela Nueva avalado y sostenido por la estructura educativa de la Provincia de Santa Fe.¹⁸ Las figuras de las hermanas Cossettini, pero fundamentalmente la de Olga se proyectaron en el universo educativo y cultural nacional. La propuesta tuvo su momento de esplendor vinculado a las gestiones de Pío Pandolfo (1937-38) primero y de Juan Mantovani (1938-1941) después, en tanto Ministros de Instrucción Pública y Fomento durante el gobierno de la Concordancia, pero fue limitado y ocluido por las futuras gestiones ministeriales ligadas primero al gobierno de facto (1943-1946) y luego al peronismo (1946-1955).

La primera aproximación al universo de sociabilidad que la educadora Olga Cossettini construyó una referencia obligada en el grupo de intérpretes en estas

1930, en su portada con el rostro de Decroly el boletín inaugura la edición (61) con una extensa revisión biográfica acerca del pedagogo.

16 En 1930 se aprueban las conferencias de Antonio Ardisson, José Rezzano, Arturo Marasso, Wilfredo Solá, Angel Cabrera, Juan Alessi.

17 Los boletines reproducen textos de literatura regional, nacional e internacional (desde Mateo Booz, José Pedroni hasta Gabriela Mistral). La relación estrecha entre Gabriela Mistral y Marta Samatán ha sido analizada por Scarciófolo (2017), ambas chilenas y muy vinculadas a la literatura y el feminismo. Samatán se destaca por su obra en prosa crónicas de viaje por tierras del valle de Elqui y biografías acerca de G. Mistral (1973) y Herminia Brumana (1974). Ver también el trabajo de Coudannes Aguirre (2011).

18 Lorenzo Luzuriaga –a quien ya hicimos referencia– educador español vivió exiliado en Argentina luego de la derrota de la Segunda República española, jugó un papel crucial en la popularización de la figura de Dewey en los círculos progresistas y, al hacerlo, intentó remarcar otros aspectos del pensamiento pedagógico. Quizas el más importante de ellos fue la publicación de su traducción de “Experiencia y Educación” en Buenos Aires en 1939. La publicación de esta obra puede ser considerada como el segundo esfuerzo más significativo de disseminación de una imagen más compleja de la obra de Dewey en Argentina.

tierras a partir de la lectura de especialistas de la educación, quienes han investigado su emergencia y contexto (Pacotti, 1992; Menin, 1996 y 1998; Díaz y Serra, 2009; Ascolani, 2010; Fernández y Caldo, 2010; Castells, 2011; Fernández, 2017). Al promediar el siglo XIX se entendió que la escuela, como institución estatal, llevaba los sujetos intervinientes en la institución (maestros, maestras, estudiantes y los referentes ministeriales, etc.) a gestar sociabilidades, complejas por cierto, que tenían que ver tanto con prácticas formalizadas como informales. Alrededor de 1910 la tarea educadora se construyó como una tarea femenina predominante.¹⁹

La formación de Cossettini, brevemente señalada, se sistematiza en la escuela Normal de Coronda y la Escuela Normal “Domingo de Oro” en Rafaela. Bajo la supervisión de Amanda Arias llegó a ser directora del Departamento de Aplicación y a tomar contacto con las lecturas de una importante influencia intelectual. La etapa de prácticas escolares en Rafaela y el estímulo innovador de su directora Amanda Arias de Clotet desde 1930 para con la docente Cossettini ha sido analizado por Hiram Dip (2011).²⁰

La génesis de la experiencia de Escuela Serena tiene una primera tensión en la defensa multitudinaria ante la decisión de desplazar a su directora (entre otras sanciones en el territorio provincial), los días de mayo de 1930 la resistencia a su traslado ya definido (a la escuela normal de Coronda) alcanza dimensiones

19 Sandra Fernández (2017) señala que “...tal como el recorrido de la historia de la educación argentina ha consensuado, se llevó adelante un proceso de feminización del trabajo docente exitoso. Las docentes decimonónicas y sus colegas del siglo XX fueron en su mayoría mujeres, habilitando para ellas no solamente su inserción laboral y autonomía económica, sino posibilidades intelectuales y relacionales” (2017: 175). El mundo de la maestra normal fue transformándose durante las primeras décadas del siglo XX; la labor en el aula y en la escuela fue acompañada en muchos casos de una activa conciencia formativa, y una persistente participación en el espacio público. Si las menos optaron por un activismo y militancia sindical comprometida y radical; muchas otras buscaron una inserción más reformista ligada a asociaciones de maestros, nacionales e internacionales, la promoción de prácticas pedagógicas y educativas que ponían en cuestión el modelo normalista, la construcción de un espacio intelectual en tanto escritoras o críticas, y finalmente una profunda interrelación con el medio cultural y político, tanto en sus facetas más institucionalizadas como las formas más laxas y personales.

20 Recibida en 1915 de Maestra Normal, Amanda Florencia Arias de Clotet poseía un extenso currículo personal, con máximas calificaciones y una amplia trayectoria docente desplegada en Rosario (1917), Venado Tuerto (1918-1923) y Rafaela (1923-1935). Sancionada por el Ministro de Instrucción Pública, que la trasladó compulsivamente en 1935, desde la Dirección de la Escuela Normal “Domingo de Oro” de Rafaela a la Dirección de la Escuela Normal de Coronda. El castigo impuesto interrumpió el ensayo que estaba desarrollando en aquella institución.

mayores.²¹ Incluso ya no se trata de una escena local, los delegados gremiales del magisterio se constituyen en asamblea y movilización el 30 de mayo de 1930.²²

El antipersonalismo santafesino en la gestión de gobierno dio vida a una *rara avis* y transformadora maquinaria de transformación pedagógica donde coincidieron y complementaron distintos niveles de decisiones. La nave escolanovista en el puerto santafesino puso en marcha un nuevo paradigma cuyas acciones principales fueron promovidas desde la cartera educativa con Mantovani, el CGE con Pío Pandolfo y Juliá Tolrá, las escuelas experimentales y una red de sociabilidad intelectual y profesional en los grandes núcleos urbanos (Santa Fe, Rosario y Rafaela).

Una densa red que sustentó el programa en función de ciclos programados por el Museo Castagnino de Rosario, la revista *Nuestra Idea* de la Federación del Magisterio de Santa Fe, los ciclos del Colegio Libre de Estudios Superiores (CLES) entre las propuestas más destacadas (Fernández, 2017 y Cossettini, 2001). La educadora Marta Samatán fue una activa adherente a los principios de la Escuela Nueva (Scarciófolo, 2017). Como parte de un movimiento feminista más amplio, la corriente pedagógica se constituyó en un clima fértil para pensar en nuevas participación y perspectivas que tomaran distancia de los estereotipos dominantes del período.²³

21 *El Orden* replica en sus ediciones (23 y 27/05/1930) las notas elevadas al gobernador de la provincia por parte de la comunidad educativa de Rafaela en rechazo al desplazamiento. “Nuestros lectores están enterados de las más vivas protestas provocadas por la orden de traslado impartida en perjuicio de varios maestros. El fondo del asunto es puramente político no hay otra cosa y el daño lo padecerán las poblaciones que verán partir a los educadores públicos, doblados éstos bajo el peso de una injusticia. Nadie se explicará, razonablemente, como ha sido que el Consejo de Educación ha cometido semejantes faltas [...] si la administración escolar cae en manos de caudillejos, se concluirá en una corrupción funesta para la dignidad de la provincia. Si en la administración escolar pasan estas cosas, si es posible que los maestros sean puestos bajo pasiones e intereses partidarios, [...] la política no ha de ser usada para atacar a ciegas, sino para organizar con sentido de bien público y en especial cuando se trata de los intereses de la instrucción primaria [...] las maestras están perfectamente amparadas por la justicia popular, pese a las causas que hayan invocado quienes gestionaron los traslados”.

22 La situación de la educadora toma estado público por el malestar generado en relación a su desplazamiento y sanción por parte del ministerio de Instrucción Pública y el CGE bajo el gobierno del radical Pedro Gómez Cello. Las objeciones son difundidas mediante las notas que padres y alumnos de la escuela hacen llegar a la prensa, el desplazamiento es objeto de críticas por las prácticas políticas que el gobierno provincial viene llevando adelante con algunos docentes. Si bien la medida no fue revisada, este escenario de conflicto es registrado por aquellos educadores que no renuncian a un programa humanista y espiritualista posible de construir en el sistema educativo santafesino.

23 Coudannes Aguirre (2011) sostiene que durante los años 20 y 30 se hizo notoria la presencia de una generación de mujeres que se involucraban en distintas actividades antes vedadas a la participación femenina. Marta Samatán, Rosa Diner de Babini, Fryda Schultz de Mantovani, Rosaura Schwizer de Juliá Tolrá y Ángela Romera Vera son algunas de las referencias del nuevo colectivo que empezó a visibilizarse en el ámbito universitario, gremial, político, institucional, cultural en

Retomando el plano de las políticas educativas fue Pío Pandolfo –en su retorno al CGE en noviembre de 1935– quien determina que la educadora tome la dirección de la escuela “experimental” y establece criterios pedagógicos con absoluta autonomía en la toma de decisiones. Las primeras observaciones de esta experiencia son registradas por el ministro de Instrucción Pública Juan Mantovani:

...eso es lo que ocurre en la Escuela Experimental Dr. Gabriel Carrasco, instalada en el barrio Alberdi de la ciudad de Rosario. Se realiza en ella, bajo la experta dirección de Olga Cossettini, educadora de un don excepcional para la comprensión y tratamiento de los niños, un ensayo del más alto interés pedagógico. Allí se cumplen los programas de la escuela primaria común, pero se aplica una organización del trabajo escolar y procedimientos didácticos apoyados en los más hondos resortes psicológicos del niño, particularmente en la libre expresión de su quimérico mundo interior y de su fértil y animada fantasía (Cossettini, O. y L., 2001: 183).²⁴

Caruso y Dussel (2009: 35) sostienen que los maestros argentinos, atraídos por los nuevos lineamientos curriculares del gobierno conservador publicados en 1936, valoraron la posibilidad de una escolanovista “neutral” en el terreno político. Por lo tanto, este movimiento permitió a algunos docentes –al menos a aquellos que publicaban en las revistas– consolidar su campo de saber experto y, simultáneamente, dotar este campo de un espíritu “progresivo,” mientras continuaban apoyando y reproduciendo una cultura escolar basada en vínculos autoritarios. En un contexto ideológico de apelaciones al espacio público (como espacio de masas) la Guerra Civil española fue un marco de alineamientos ideológicos y militantes, y dividió muy fuertemente la escena pública santafesina.

Culturas políticas y proyectos pedagógicos se enfrentaron en disputas ideológicas por el sentido de las prácticas educativas. Así la escuela nueva resistió un fuerte embate del programa nacionalista y católico de la Concordancia y el antipersonalismo conservador luego de la intervención de 1935. La iglesia, curia y diócesis santafesina alineó su estrategia movilizacionista en las redes de sociabilidad activas a través de liturgias, catecismos y el brazo combativo de la Acción Católica Argentina (ACA) que activó un programa de acciones para asegurar la

la ciudad capital. La Unión Argentina de Mujeres (UAM) filial Santa Fe se inauguró en julio de 1936 en la biblioteca Cosmopolita con la presidencia de Samatán. La biblioteca se constituyó en el espacio de conferencias y activa militancia por los derechos de la mujer a través de una red de intelectuales (Horacio Damianovich, Horacio Callet Bois, Arturo Borruat, Francisco Valdez) y con articulación con el Instituto Social de la UNL (José Babini y Josué Gollán).

24 Ver también Zipperovich (1992) sobre la experiencia que la docente santafesina comparte en sus registros del período. En el campo cultural es importante destacar la estrecha relación entre Hilarión Hernández Largaña y la educadora Cossettini.

plasmación efectiva de la enseñanza religiosa y la implementación de políticas educativas religiosas en el seno del CGE.

En febrero de 1940, Olga Cossettini realiza una conferencia en la ciudad de Santa Fe acompañando a alumnos de la escuela Carrasco en “misión cultural” visitando colonias de vacaciones como experiencias escolares. Es recibida en el Consejo General de Educación por sus autoridades. *El Litoral* informa acerca de la visita:

La obra que realiza Olga Cossettini al frente de su escuela, que ha dejado de ser un ensayo de Escuela Serena para convertirse en un centro de actividad donde los niños encuentran, no solamente los rudimentos teóricos de un saber y un conocer necesarios en la vida actual, sino el camino de sus personalidades y vocaciones... la obra conocida en los centros pedagógicos más importantes del país y del extranjero, no ha llegado sin embargo al conocimiento de la generalidad de los maestros. Esa circunstancia, atribuible solamente a la despreocupación de los docentes, ha impedido que su ejemplo cundiera con mayor extensión, y que los métodos y sistemas que tan buen resultado dieran en Rosario, se aplicaran en otras escuelas de la provincia.²⁵

La prensa señala que la experiencia no ha sido aún reconocida por la propia comunidad educativa y que se trata de una tarea pendiente con más apoyo oficial.²⁶ El Instituto Social de la UNL publicó en 1935 una descripción de la emergencia de la experiencia escolanovista. Un periódico desarrolla observaciones sobre la modalidad pedagógica:

La escuela Serena repudia la mecanización de la enseñanza y de los métodos; es respetuosa del yo individual y de la fecunda auto-actividad del niño, a quien coloca como centro, en lugar de levantar como valor supremo el programa. Ni programas rígidos, ni horarios, ni disciplina externa. Funciona con niños normales, en clases mixtas de 30 a 35 alumnos, realizando la coeducación de sexos con proyecciones hacia la vida futura.²⁷

El dispositivo educativo sostiene experiencias democráticas que parecen disociarse de las prácticas autoritarias del momento, aquí la formación del niño debe ser superadora a toda forma de imposición de autoridad que no sea en función de valores y diálogo:

25 *El Litoral*, 24/02/1940, p. 3.

26 *El Orden*, 04/07/1941, p. 2, “Merecida distinción a la maestra santafesina señorita Olga Cossettini” a propósito del reconocimiento internacional por parte del gobierno norteamericano y haber obtenido la beca Guggenheim.

27 *El Litoral*, 24/02/1940, p. 3.

La disciplina para Olga es un resultado de la educación que no se obtiene con gestos autoritarios ni miradas severas, ni voz altisonante, sino comprendiendo y armando, colocándose el maestro en un plano de igualdad con los alumnos. El lenguaje no se enseña, se ayuda a crearlo, la enseñanza de las ciencias tiene un punto de partida: la geografía, que es el centro de conocimientos de la historia, botánica, zoología, mineralogía, física, química. Como sistemas que estimulan el espíritu de solidaridad, en la escuela Serena se realizan asambleas cuando un grupo de niños finaliza el estudio de asuntos. En ellas se discuten las conclusiones y se leen los trabajos individuales.²⁸

Las misiones culturales son prioritarias en la planificación de la escuela nueva, se realizan en el mes de noviembre (desde 1935) sobre temas diversos. En las misiones el maestro permanece en segundo plano, el niño actúa en contacto con el público:

La escuela Gabriel Carrasco desde 1935 ha iniciado las misiones culturales, inspiradas en las misiones pedagógicas españolas que en 1933 llevaban ya realizada una importante obra cultural. Estas misiones no se han dirigido a distintos barrios de Rosario y a pueblos de la provincia. Forma parte de ellas el conjunto de artistas del Teatro de Títeres que nos visita.²⁹

Se reproducen las conferencias de supervisores (Luis Ravera, Luis Borruat) y especialistas que visitan la Federación, como Juan Mantovani y Rezzano, Dabat, Jesualdo, Cossetini. Los informes de Aristides Rey Leyes, Marta Samatán, Julia García, Eduardo Simoniello, Haydee Guy como docentes fundadores y Gabriel Storni como presidente de la Universidad Popular Santa Fe, entre otros representantes de corrientes educativas reformistas, complementan los artículos de la publicación gremial cuestiones de organización sindical, información sobre Congresos y conferencias, normativa y mensajes del CGE (Bonsembiante, Rolando Hereñú).

En agosto de 1937, *Nuestra Idea* convoca a la comunidad educadora a la conferencia de Olga Cossetini como distinguida docente a cargo de un proyecto experimental que debe ser promovido y reconocido.³⁰ Un año más tarde la atención se concentra en la presentación del maestro Jesualdo invitado por la Federación. Las directoras de escuelas también tenían su espacio de publicación, es el caso de Amanda Arias (en quien ya nos detuvimos por su relación con el núcleo fundacio-

28 *El Litoral*, 24/02/1940, p. 3.

29 *El Litoral*, 24/02/1940, p. 3.

30 *Nuestra Idea*, agosto de 1937, p. 4.

nal de la Escuela Activa) con motivo de despedir a la figura del pedagogo Pablo Pizzurno (1940):

La escuela Carrasco es hoy la realidad educativa auténtica del país. No existe otro ensayo como este. Y dudo que en toda América latina haya nada semejante. Los grandes educadores de América, con Jesualdo a la cabeza, conocen y admiran la obra de Olga Cossetтини, Agustín Nieto Caballero y Laurencio Filho le han hecho llegar mensajes de adhesión. Los Estados Unidos por medio de la oficina interamericana la invitó al congreso de Gainesville y le pide insistentemente que concurra con acuarelas y asista personalmente a la exposición de dibujos infantiles a realizarse en Colombia a mediados de este año.³¹

Como modo de balance parcial, podemos afirmar que el sistema educativo en Santa Fe de los años treinta fue uno de los “puertos” pedagógicos cuyas aguas consolidaron una red hidrográfica más extensa. Durante la década anterior parte de los equipos directivos y funcionarios compartían lecturas de una biblioteca claramente identificada con el conjunto de propuestas de la escuela nueva. Escolanovismo, idealismo, espiritualismo en ideas, cartas, conferencias y lecturas que abrevaron en experiencias pedagógicas escolares en ciudades y campos. Algunas escuelas normales como vimos (Rafaela, Santa Fe, Coronda) compartieron el clima de la base empírica más reconocida que la educadora Olga Cossetтини supo construir en el horizonte de las escuelas experimentales, no sin consecuencias para el debate ideológico de la época.

Si bien la historiografía reciente ha puesto en duda la estricta caracterización sobre las culturas políticas de una etapa comprendida como “conservadora”, el campo educativo se identifica por profundas transformaciones en función de las lecturas, la construcción de saberes pedagógicos y las interpretaciones locales de una dimensión internacional reformista –que a través de una circulación de ideas– provocó.

Como observamos, varios factores han determinado que la nave escolanovista atravesase aguas tormentosas para ser recibida en otros continentes y otros puertos (los exiliados españoles, italianos y franceses en un universo donde el antifascismo, los nacionalismos de derecha dieron forma a experiencias políticas de expulsión) de tal modo que el tema se presenta como propicio para proseguir un análisis multiescalar. La hispana ciudad puerto litoral en forma metafórica adquiere una novedosa configuración de puerto escolanovista.

Dichas apropiaciones y traducciones de la corriente pedagógica se caracterizan por la diversa capilaridad que fue adquiriendo a través de organismos de gobierno (Ministerio de Instrucción Pública, Consejo General de Educación, boletines de

31 *Nuestra Idea*, julio de 1940, p. 3.

educación, conferencias magistrales), sin haber notado en dicha circulación de ideas el efecto corrosivo de aguas turbias propias de un campo político carente de legitimidad y en permanente búsqueda de consensos.

El golpe de Estado de 1930, la experiencia reformista liberal del PDP en 1932, la intervención federal de 1935 y la llegada del antipersonalismo no obturaron cualitativamente ni cuantitativamente la circulación de ideas pedagógicas y mucho menos la reproducción de base empírica. Justamente, la capilaridad fue tan expansiva que en las redes educativas circulaban publicaciones universitarias, gremiales, escolares y editoriales claramente diferenciadas en el público lector pero la biblioteca siguió siendo compartida; constituyendo ella misma un espacio en disputa.

La experiencia de la escuela experimental Gabriel Carrasco de Rosario cobra más visibilidad y esencia en el momento oportuno en el que el antipersonalismo de Manuel María de Iriondo despliega un ambicioso programa de centralización e intervención estatal al que ya nos hemos referido. Pero para evitar generalizaciones absurdas, Juan Mantovani y Pío Pandolfo no dejaron de sentirse identificados en los recorridos que la educadora Olga Cossetтини como punta de iceberg dejaba en evidencia.

Por supuesto, una disyunción fue posible en la medida que la tradición reformista de la escuela nueva no fue interpelada por las culturas políticas en el horizonte más que como una legítima aspiración educativa. Eliminando todo tipo de competencia laica por la movilización de masas, lo pedagógico parece haber sido objeto de una tajante separación entre la dimensión política (impugnada) y la dimensión técnica que prevaleció.

CAPÍTULO VI

La “escuela asistencial” en tiempos del antipersonalismo

Continuando con la propuesta de profundizar perspectivas que nos permitan vincular, revisar y comprender las culturas políticas, las políticas educativas y sus reformas, nos detendremos aquí a realizar un ejercicio que conjugue la revisión de los aportes determinantes de la historiografía sobre nuestro objeto de estudio y una síntesis de elementos significativos en la recorrida por las fuentes primarias. Los aportes historiográficos sobre las transformaciones, tensiones, proyectos y concreciones en el campo educativo durante los años treinta ordenan un conjunto de interrogantes que posibilitan un fecundo diálogo. En las páginas que siguen enfocaremos nuestro análisis en los ensayos varios en materia educativa y asistencial que el Estado santafesino activó a partir de los gobiernos antipersonalistas.

Esos ensayos adquirieron dimensiones pedagógicas, institucionales y sociales que estuvieron en diálogo con la política nacional. El sistema educativo, sus actores y prácticas formaron parte de los escenarios de las políticas públicas de intervención y centralización (conjuntamente con el sistema de salud pública, asistencia social y previsión, estadísticas estatales, urbanismo y espacios públicos). En los últimos años del período de entreguerras la matriz estatal en provincia —a través de los cuadros de funcionarios especializados— profundizó la puesta en práctica de dispositivos de gestión central como lo han señalado Macor y Piazzesi (2005). En particular la administración de Iriondo configuró en sus equipos ministeriales una solvente combinación entre política y saberes técnicos.

La reciente historiografía ha indagado en estudios regionales acerca de la historicidad, las representaciones y los alcances de una combinación de saberes del Estado que no resulta homogénea en su cristalización. En estas líneas haremos especial referencia a esta tensión dominante en donde élites técnicas estatales, producción del conocimiento social e intervencionismo interpellaron saberes técnicos y culturas políticas nutridas en tradiciones múltiples. Al respecto, Plotkin y Zimmermann (2011: 9) plantean: ¿Cómo conceptualizar la conformación de elites

técnicas estatales? ¿Cómo se vincula la producción de conocimiento social y el proceso de constitución del Estado moderno?¹

La búsqueda de respuestas a poder comprender el vínculo mutuamente constitutivo que se ha dado entre ciertas formas de conocimiento y su institucionalización, por un lado, y la formación de elites estatales expertas y el Estado por el otro, en el contexto de países periféricos, como en este caso la Argentina:

...hablar de un contexto periférico remite al carácter más bien receptor que generador de estas ideas y modelos y, sobre todo, al hecho de que muchas veces las instancias de consagración y legitimación de los mismos se encontraban por fuera de las fronteras nacionales; es decir, que los mecanismos que permitían validar una cierta práctica o un sistema de ideas implementados localmente en realidad estaban vinculados a desarrollos ocurridos en otras partes del mundo, usualmente Europa (Plotkin y Zimmermann, 2011: 11).

La red de instituciones, actores y culturas políticas en la capital de provincia se puede interpretar como una de las “zonas grises” en un estudio a escala micro de observación.² Este tipo de análisis adscribe a una lectura que pondera los aspectos “relacionales” que operan en distintas situaciones locales, cambiando la escala de análisis desde lo macro hacia lo micro.

Tomando distancia de las interpretaciones que podríamos caracterizar como “racional-normativa” en la construcción de las instituciones estatales, es decir, los aspectos institucionales y legales. Como veremos en el presente capítulo, las redes activas, las élites estatales convivieron con reformulaciones burocráticas en un fuerte proceso de centralización e intervención. En este contexto la presencia de expertos, nuevas agencias estatales y un nuevo conocimiento social resultan variables determinantes para nuestro ejercicio de interpretación.

Proponemos un ejercicio de observación y análisis de políticas públicas en la perspectiva que Boholavsky (2014: 25) clasifica como la variante sistémica del

1 En los análisis sobre la articulación entre los campos de conocimiento y el Estado es posible reconocer dos vertientes que han probado ser particularmente relevantes. Desde perspectivas que reconocen sus orígenes en la obra de Max Weber podemos distinguir, por un lado, la línea de pensamiento inaugurada por Pierre Bourdieu, que se concentra en los procesos de constitución de lo que él denomina *campos*, entendidos como espacios de combate por la acumulación de capital simbólico. Este capital simbólico remite a un sistema de jerarquías específicas, con reglas propias dentro de cada campo en particular. Para este autor, el Estado y sus saberes constituyen una especie de “meta campo”, que da sentido y otorga legitimidad a todas las otras formas de interacción social (Plotkin y Zimmermann, 2011: 9).

2 Plotkin señala que el desarrollo de los procesos de recepción nunca es pasivo, sino que a menudo implica una reformulación creativa de estos modelos institucionales y sistemas de ideas. Lo que interesa en estos casos es tanto su implementación concreta como los mecanismos y argumentos a través de los cuales se los intenta validar (2011).

“Estado desde adentro”.³ En los últimos años esta perspectiva comenzó a incidir en la discusión sobre la naturaleza del Estado argentino. Su objeto de estudio no era “el” Estado sino las agencias estatales, los políticos y los funcionarios de diversos períodos. El Estado como espacio de análisis aparece profundamente fragmentado y desacoplado en múltiples agencias, figuras, lógicas y prácticas sociales: cárceles, hospitales, burocracias, escuelas, policías, abogados, etc.

Estas contribuciones han facilitado una re-evaluación de los márgenes de autonomía que tuvieron los actores estatales en relación con otros actores (estatales o no) y con otras esferas de la vida social. Esta perspectiva ha permitido conocer mucho más en detalle cómo funcionaban los agentes estatales y cuán imbricadas estaban sus prácticas y representaciones por la contigüidad con otros actores sociales. Ello facilitó percibir la pluralidad de las configuraciones y trayectorias de organismos estatales, cuyas políticas sectoriales aparecen diseñadas y gestionadas por funcionarios y profesionales irreductiblemente singulares (Bohoslavsky y Soprano 2010).

Como señala Bohoslavsky (2014) se trata de identificar e imponer social y cognitivamente la idea de que tal dificultad existe, de que es grave y de que requiere intervención oficial, son problemas históricos. Esa inestabilidad da cuenta de que, lejos de ser el resultado que emana de cualquier observación desinteresada, la identificación, selección o construcción de un problema es resultado de procesos a la vez políticos, intelectuales y económicos.

En esa dinámica participan muchos actores, dotados de intenciones variables en el tiempo, ocasionalmente convergentes y, por lo general, enfrentadas.⁴ Del

3 La perspectiva de análisis que indaga el “Estado desde adentro”, según Bohoslavsky (2014), difiere de la escala de observación y la metodología. Este autor clasifica las distintas dimensiones analíticas en a) el Estado “desde afuera”. La primera de las tradiciones dedicadas al estudio histórico del Estado argentino se desarrolló en las ciencias humanas y sociales entre la década de 1960 y 1980. Asentadas sobre grandes teorías sociales (funcionalismo, modernización, marxismo), estas corrientes esperaban dar cuenta de cómo ese Estado fue constituido –al igual que en el resto de América Latina– como parte de fenómenos sociales y económicos de mayor envergadura. Otro conjunto de investigaciones se inscribe en la perspectiva b) el Estado “desde arriba”; algunas contribuciones comprendieron al Estado como una institución que resultaba principalmente de la objetivación y consecución de proyectos ideológico– políticos de los grupos dirigentes. Esa perspectiva ha sido sumamente productiva cuando se dedicó a analizar los orígenes y consolidación del Estado argentino durante el orden conservador.

4 Siguiendo a Bohoslavsky (2014: 29), los diversos actores que inciden en los procesos de definición de agendas poseen tipos y niveles de recursos muy diferenciados, incluyendo entre ellos vínculos con redes internacionales. Visibilizar u ocultar cuestiones es parte de toda lucha política, así como de cualquier proceso intelectual. Intelectual en el sentido de que implica establecer o proponer cadenas causales, vincular fenómenos y aclamar soluciones o paliativos para los problemas. Es por eso que la detección de áreas de intervención es algo inseparable de las luchas permanentes que se producen entre sectores sociales y el Estado (y al interior del Estado) por imponer criterios en la prioridad de los gastos, en la atención pública y en los diagnósticos en que pueden fundarse esos criterios. Una vez definidos, impuestos o consensuados, cuáles son los problemas urgentes o graves de una sociedad, se desarrolla otro proceso también conflictivo.

mismo modo, otra dimensión del problema es evidente en los trabajos de campo de la historiografía reciente: la multiplicidad de sentidos y las expectativas e intereses depositados en la intervención estatal. Y allí hay que contar los anhelos de quienes se consideran beneficiados directos por la intervención, pero también quienes son (o podrían ser o quisieran ser) beneficiarios indirectos. Hoy sabemos que una buena historia de las intervenciones sociales requiere también de un análisis de los receptores de las políticas, puesto que estos no eran sujetos pasivos e inertes frente a decisiones diseñadas y ejecutadas desde arriba.

Sin perder de vista la centralidad de nuestro objeto recuperamos algunas observaciones académicas relevantes arrojadas por estudios recientes respecto a la misión social de la escuela.⁵ Como señala Ascolani en sus investigaciones:

La crisis económica internacional tuvo en la Argentina su mayor impacto en 1932. Sus efectos permanecieron presentes durante más de un decenio. La crisis fiscal afectó el financiamiento de la educación pública, que era predominante en la instrucción primaria. Esta coyuntura compleja tuvo efectos transformadores en cuanto a la organización escolar, produciéndose una convivencia de propuestas y prácticas educativas heterogéneas. El Consejo Nacional de Educación, organismo colegiado compuesto por intelectuales y funcionarios de diferente extracción política, elaboró una reforma moderada del currículo y de las prácticas educativas, que combinaba en forma ecléctica la filosofía espiritualista, la psicología experimental, la renovación de escuela activa y la propaganda patriótica. La orientación de esta transformación educativa fue nacionalista y utilitaria, buscando resolver problemas vitales cotidianos al mismo tiempo que fortalecía la adaptación e integración social. Algunos de sus instrumentos pedagógicos y didácticos se consolidaron por su eficacia y permanecieron vigentes durante décadas (Ascolani, 2019: 149).

La “escuela asistencial” emerge como dispositivo pedagógico y herramienta de políticas públicas de asistencia social desde el CNE y los CGE de las provincias.⁶ Como consecuencia de la crisis, la institución escolar fue centro de propuestas de los organismos estatales en función de pensar articulaciones con instituciones de la sociedad civil. Ascolani (2019: 154) afirma que las nociones de economía

5 La misión social que la escuela primaria rural asumió luego de la crisis de 1930 y el anti-intelectualismo difundido en el período favorecieron los propósitos utilitarios y socializadores de estas escuelas, sin perjuicio de mantener su función alfabetizadora (Ascolani, 2017: 63).

6 Así en el caso de la provincia de Buenos Aires, durante el gobierno de Manuel Fresco (1936-1940) se crearon comedores escolares, colonias de vacaciones, se reglamentaron las cooperadoras escolares y se amplió el cuerpo médico escolar (Petitti, 2014).

doméstica, con contenidos sobre administración del hogar, higiene alimenticia y medicina casera, cobraron mayor utilidad en ese contexto.⁷

El primer punto de observación en el itinerario que proponemos tiene una primera escala, la “cuestión social” en una sociedad en acelerado proceso de modernización y configuración de cultura de masas. Los estudios al respecto nos permiten contextualizar nuestras afirmaciones sobre el campo educativo y las políticas educativas a modo de evitar generalizaciones poco precisas. Intentamos que la lectura de estas líneas resulte un ameno ejercicio como recorrido ordenado a partir del análisis de dispositivos, acciones y programas que los organismos estatales de regulación del sistema educativo validaron en diálogo con la sociedad civil durante los años treinta.

El campo historiográfico considerado alrededor de la educación y la política resulta fecundo, y permite una vista panorámica para dar sentido a dichos dispositivos y sus consecuencias en las prácticas. Del mismo modo, las lecturas que posibilitan acceder a un necesario “estado de antecedentes” confirman la existencia de zonas y temas escasamente desarrollados o vacantes en escalas provinciales; lo que estimula a seguir sosteniendo esfuerzos para consolidar densidad teórico-metodológica a una historia política y social de la educación.

La secuencia de estaciones del recorrido, o los recorridos, que vamos a iniciar aquí parten de un denominador común: la dimensión social reactiva que el Estado interventor asume en particular desde las administraciones antipersonalistas (1937-1943). El diseño de políticas educativas durante el período activaron un doble proceso de interpelación para con el sistema educativo. Por un lado, un fuerte proceso de centralización estatal en la toma de decisiones acerca del campo pedagógico y la red. Por el otro, una inmediata “permeabilidad” de vínculos entre la escuela y la asimilación de múltiples demandas sociales que licuen toda conflictividad. Ya transitando los últimos años de la década, el ministerio de Instrucción Pública como el CGE accionaron un conjunto de dispositivos en forma comple-

7 Se trata de un momento de transición, en el cual se suprimieron algunas realizaciones institucionales del período radical previo –las escuelas normales rurales, que formaban en dos años a un magisterio cuyo destino sería exclusivamente las escuelas primarias elementales, y las escuelas de Nuevo Tipo, primarias con formación para el trabajo (Ascolani, 2007, 2012), a la vez que se experimentaron con relativo éxito algunas modificaciones para hacer más orgánica la oferta educativa nacional y provincial. El papel de las cooperadoras fue valorado, no obstante fueron suprimidas las partidas del presupuesto que tenían asignadas, lo cual redujo su acción a una asistencia alimenticia básica, consistente en la “copa de leche”. La red de escuelas y el sistema educativo en forma integral serán piezas claves en el proceso dual promovido por funcionarios y expertos de la burocracia especializada para el período. La escuela como espacio pedagógico y social redefine su función inicial de impronta normalista. Por otro lado, es el momento en el cual las escuelas rurales asumieron una misión social asistencial manifiesta, debido al fuerte impacto de la crisis económica que se prolongó durante toda la década (Billorou, 2008).

mentaria con el programa de gobierno de la Concordancia a nivel nacional, cuyos rasgos particulares serán expuestos en forma detallada.

En cuanto a un orden de lectura sugerido, en las páginas que siguen analizaremos en primer lugar el higienismo, la eugenesia y el Museo de la Sanidad como indicadores de un ambicioso programa de centralización en donde la “escuela asistencial” cumple una función fundamental.

Luego nos proponemos dar cuenta de la planificación y realización de colonias de vacaciones como responsabilidad específica del Estado y de las políticas educativas que se consolidaron en el seno del CGE (en su estructura orgánica y burocrática) a finales de la década de 1930. Finalmente, nos detendremos en los esfuerzos del CGE por dotar a una densa red de asociativismo escolar de un programa organizado en la secuencia pedagógica escuela-familia que lleva al primer congreso de cooperación escolar provincial de 1939.

Plotkin y Zimmermann (2015) han enfatizado el consenso reformista sobre la necesidad de contener la cuestión social hizo necesario que se sellaran nuevas formas de interacción dialéctica entre el Estado y los cuerpos intermedios de la sociedad civil. En nombre del gobierno de lo social, se avanzó sobre el ámbito del mundo doméstico, así cuestiones como la maternidad y las infancias estuvieron en el centro de esas preocupaciones. El acercamiento a esas políticas sociales impulsadas por los actores estatales, a través de la escuela, como a las iniciativas de estas instituciones de caridad y beneficencia de la sociedad civil revelan el lugar que se le dio a esa infancia, en tanto de su redención dependía el progreso de la nación (Carli, 1992, 2005, 2012; Cosse, 2005; Billorou, 2008; Lionetti, 2009; Finocchio, 2013; Ascolani, 2015). Como afirma Rubinzal (2012), retomando los aportes de Juan Suriano, el término *cuestión social* hace referencia a las consecuencias del proceso de industrialización y modernización que impactaron en las sociedades:

Estas consecuencias afectaron tanto la vida cotidiana como la visión del mundo de las personas corrientes. Una característica importante del proceso de modernización fue la aparición de nuevos problemas en la esfera pública que motivaron la acción de los gobiernos para responder a las inquietudes que sobrevinieron con los cambios.” Una sustantiva producción bibliográfica ha analizado los orígenes, antecedentes y múltiples dimensiones que caracterizan la “cuestión social” en campo académico desde fines del siglo XIX y principios del siglo XX.⁸

8 Entre los trabajos pioneros que han investigado la “cuestión social” en Argentina destacamos los aportes de Juan Suriano (2000, 2013). Según el autor, “la cuestión social es relevante y determinante para comprender en términos de larga duración el proceso de constitución del Estado Social en nuestro país. Además, en torno a la cuestión social se entablaron debates y se produjeron confrontaciones que definieron en cierta forma la relación entre los diversos actores sociales, esto es: el Estado,

Recuperando los aportes del campo académico, el objeto “niñez” y pedagogía –que ha producido una abundante bibliografía– nos permite introducirnos a una puerta de entrada para continuar nuestro análisis. Para Puiggrós (1992) y Carli (2012), las representaciones y los discursos que definieron la niñez como objeto de políticas públicas en los años treinta protagonizaron importantes transformaciones. La infancia fue motivo de un amplio y sostenido debate ideológico que transitó desde las experiencias pedagógicas escolanovistas y espiritualistas, la convivencia de diversas corrientes nacionalistas, los debates acerca de la autonomía infantil, hasta los ensayos de la cultura católica movilizada:

El niño dejó de ser pensado como sujeto atado exclusivamente a la autoridad familiar o escolar, para ser ubicado en una relación directa con la patria y la nación, en la que la Iglesia volvió a ser autorizada para dirigir los destinos morales del crecimiento infantil. Ello acompañó el lento pasaje del espiritualismo nacionalista al nacionalismo católico (Carli, 2012: 202).

Carli (2012) afirma que la discusión acerca del lugar de la niñez en ese nuevo horizonte fue fundamental; en este sentido en el caso argentino dominó la tensión entre pensar la infancia como un tiempo de sociabilización familiar o escolar ajeno a la política y anclado en el discurso liberal de defensa de los derechos del niño; o pensar la infancia como un problema nacional a cargo del Estado, vinculado por las necesidades políticas y anclado en las diversas versiones del nacionalismo.” Lo que se estaba debatiendo era la construcción de un nuevo tipo de Estado y de educación infantil, que partiera de la centralidad de la familia, que incluyera la religión y resituara a la iglesia como autoridad social o tutora moral de la niñez.

Temas como educación, “cuestión social”, infancias y cuerpos, intervención estatal e higienismo en escalas provinciales han sido objeto de estudio en la producción académica reciente. Algunas líneas dedicaremos a precisar dichos aportes teóricos y metodológicos para avanzar en la lectura de las fuentes disponibles para el período.

Lionetti (2016) sostiene que a pesar de proclamarse el fin de las políticas asistencialistas, la escuela pública y, a través de ella, una serie de instituciones civiles y actores sociales participaron de un conjunto de iniciativas en favor de garantizar

los grupos gobernantes, los intelectuales, los funcionarios y los profesionales, instituciones como la iglesia, así como los industriales y los trabajadores a través de sus respectivas organizaciones corporativas y políticas [...] Los grupos dominantes comenzaban a percibir la necesidad de resolver el problema en tanto se tornaba una amenaza evidente para el orden público. Pero esa resolución sólo en una mínima medida se refería a problemas de salubridad e higiene pública, que en definitiva se relacionaba y se resolvía con una mayor o menor intervención del Estado impulsando obras de infraestructura y la formación de un cuerpo de funcionarios especializados” (2013: 8-9).

la educación de esos “falsos retrasados”.⁹ Billorou (2008) por su parte, afirma que la crisis impulsó la necesidad concreta del accionar público en la asistencia social, especialmente sobre los sectores populares a partir de la instauración instituciones específicas de protección a la infancia, del afianzamiento de la profesión médica y de una mayor presencia sanitaria en las instituciones educativas.¹⁰

La estrecha constitución de saberes especializados y expertos estatales entre los campos educativos y sanitarios ya ha sido analizada por Di Liscia (2004), Armus (2007) y González Leandri (2000, 2004, 2012, 2013) a partir de la ley 1420 a finales del siglo XIX. Billorou afirma que

Esta lógica organizativa posibilitó que el discurso médico higienista impactara en la escuela, especialmente partir de la elaboración de los programas y de los textos escolares, los cuales transmitieron una representación del cuerpo y de los saberes acerca de él. De esta manera, las instituciones educativas y el colectivo médico generaron un estrecho vínculo que les permitió desarrollar su función específica. La estructura educativa utilizó el andamiaje teórico del higienismo para divulgar a través de la enseñanza, hábitos, rutinas y conductas orientadas al cuidado de la salud y el cuerpo. Al mismo tiempo, los médicos higienistas, intentaron monopolizar la mayor cantidad de instituciones estatales posibles, entre las cuales privilegiaron las escolares, para transmitir su credo científico. El saber higienista buscó enseñar más que conocimientos anatómico-fisiológico sobre el cuerpo, imponer prácticas reguladoras sobre las conductas tanto individuales como sociales (2008: 176-177).

En consecuencia, se activaron agencias estatales como el Cuerpo Médico Escolar que en distintos territorios resultó ser el primer dispositivo para alcanzar los objetivos de observación, medición y control higiénico en el sistema educativo sobre el cuerpo del niño escolarizado (Lionetti, 2007; 2011; Scharagrodsky y Soutwhell,

9 El cambio de paradigma en la formación de expertos, saberes y políticas públicas en materia de salud mental y recibimiento de teorías del campo psicológico tipo culturas “psi” han sido estudiados por Plotkin (2003). Lanfranco Ciampi, quien dio un fuerte impulso al desarrollo de la disciplina al crear una cátedra de psiquiatría infantil en la Facultad de Ciencias Médicas, en Rosario, y espacios para la internación y tratamiento de los “anormales graves”. Ver los trabajos de Allevi (2016, 2018).

10 En su trabajo de investigación, Billorou (2008) busca analizar el surgimiento de una red de instituciones, cuyo accionar se basó en la protección y la defensa de la infancia más vulnerable, los comedores escolares, en tanto permite develar el protagonismo de los distintos agentes estatales, las relaciones suscitadas entre las diferentes jurisdicciones –nacional, provincial y municipal– así como el papel de la comunidad en la ejecución concreta de políticas públicas. Han resultado pertinentes los aportes en esta perspectiva de análisis para la presente investigación.

2007; Petitti, 2014; Cammarota, 2016).¹¹ Las condiciones que limitaron el funcionamiento de los Cuerpo Médicos Escolares ya han sido analizados por Lionetti (2007) y Ascolani (2015), en la medida que la falta de recursos y personal médico no fue suficiente para asumir la tarea frente las escuelas en expansión. Los trabajos e investigaciones higienistas escolares en estas condiciones configuraron una primera preocupación: la desnutrición o mal nutrición como obstáculo al proceso de alfabetización.¹²

El Estado nacional, paulatinamente, generó acciones tendientes a formalizar políticas públicas. Billorou (2008: 183) confirma que en 1932 las cantinas maternas fueron reemplazadas por comedores dependientes del CNE, quienes brindaban un almuerzo completo, a los cuales se les proporcionaron fondos para su mantenimiento.

Ascolani (2019: 154) ha precisado que durante 1932 (Ley 11597) el gobierno nacional de Agustín P. Justo dotó de presupuesto y el CNE proyectó instalar las cantinas escolares también en las provincias y en los territorios nacionales. Por otro lado, se promovieron las “escuelas al aire libre” específicamente orientadas contra cuerpos anémicos e infectados con tuberculosis. Los inspectores escolares se encargaban de la educación sanitaria mediante conferencias radiales dictadas por médicos, distribución de cartillas y continuas clases informativas efectuadas visitadoras, que además colaboraron en campañas de vacunación y trabajaron en los comedores escolares (Cammarota, 2016).¹³

11 Los Cuerpos Médicos Escolares comenzaron a funcionar en 1888 en forma definitiva (Lionetti, 2007). La higiene social y el interés en el cuidado infantil generaron una nueva carrera para las mujeres como visitadoras sociales. En 1925 se creó, el Curso de Visitadoras de Higiene Social, en el Instituto de Higiene de la Facultad de Ciencias Médicas de la Universidad de Buenos Aires. Los espacios de acción privilegiados para las Visitadoras, se instauraron especialmente en los establecimientos estatales tanto médicos-asistenciales como los escolares; de esta manera la lucha antituberculosa, la protección a la infancia y la asistencia escolar se desplegaron como rumbos iniciales para la profesión. Se puntualizaron exigencias particulares para certificar desempeños específicos, para el curso de Visitadora de Tuberculosis, se exigió la condición de enfermera o servicios documentados de asistencia a enfermos y para el curso de Visitadora Escolar, el título de maestra normal. Ver también Scharagrodsky y Soutwhell (2007) y Cammarota (2016).

12 El cuerpo médico escolar, dirigido por el Dr. Enrique Olivieri, realizó desde 1924, investigaciones sobre el estado nutricional de los escolares porteños. Los resultados hacia 1925 fueron alarmantes: sobre 200.000 escolares, un 15% se encontraba insuficientemente alimentado y un 3% desnutrido. En 1926, se evaluaron la totalidad de los niños concurrentes a las escuelas públicas de la ciudad de Buenos Aires. Los resultados, muy similares al año anterior, hicieron imprescindible la creación de instituciones más complejas para asistir esta situación (Billorou, 2008: 179).

13 Ascolani (2015 y 2019: 158) sostiene que también fueron importantes los cambios realizados en la reglamentación de la Inspección Médica Escolar, que comprendía colonias de vacaciones, clínica de nutrición, consultorios de especialidades y odontológicos, y sección de educación sanitaria, y se crearon más comedores escolares en la Capital Federal, supervisados por visitadoras de higiene escolar de distrito (CNE, 1933) en los cuales se hizo un seguimiento de los alumnos a través de

La percepción de la burocracia estatal y el conocimiento social sobre la infancia estuvo directamente vinculada con la clasificación de “infancia anormal” como extensión de la “cuestión social”. Lionetti (2009, 2016) sostiene que esta relación recíproca llevó a que la escuela promoviera una serie de acciones sociales tendientes a rescatar a esos niños débiles que, como resultado de su debilidad física, presentaban un déficit pedagógico. Surgiendo así las escuelas y las colonias de vacaciones para niños débiles.

Esas políticas de asistencialismo estuvieron estrechamente unidas a la labor incansable del saber médico. El ámbito escolar, en su carácter de “centro social”, debía irradiar el cuidado de los pequeños en su alimentación, vestido e higiene. El Cuerpo Médico Escolar promovió que los alumnos fueran observados, medidos, examinados, clasificados, seleccionados, vigorizados, medicalizados, moralizados y protegidos por métodos “naturales” de enseñanza y por ambientes formativos propicios para revertir las taras hereditarias.¹⁴ Para Cammarota:

el proceso de reforma para la prevención de las enfermedades y la atención de los cuerpos mórbidos, coincidió en la década de 1930 con la expansión de las teorías poblacionistas y el descenso de las tasas de natalidad. Las nociones de la biotipología y la represión a la alteridad ideológica (anarquismo, comunismo) definieron una esfera de intervención por parte del Estado. Vital relevancia tuvo el fenómeno de la denatalidad cuyas causas estaban asociadas, según el discurso médico, a una serie de factores morales y psicológicos relacionadas con la vida moderna de las ciudades. En otro nivel, la medicalización de la escuela coincidió con la creación de una estructura administrativa nacional entre los años 1930 y 1950 para el tratamiento de enfermedades. Un grupo de médicos intentaron dar respuestas a los problemas que aquejaban a la sociedad civil con respecto a la higiene y a las enfermedades, colonizando la estructura del Estado en calidad de expertos (2016: 37).

fichas antropométricas –y sociales–. En los comedores se difundieron filmes sobre higiene y las visitadoras debían hacer visitas domiciliarias para comprobar la existencia de enfermedades infectocontagiosas.

- 14 El Cuerpo Médico Escolar consideró como determinante la herencia (madres/padres/abuelos/pa-
rientes) de allí que, entre otras enfermedades, se prestaba particular atención a los padecimientos
de reumatismo, tuberculosis, alcoholismo, demencia, cardiopatías, trastornos gástricos hepáticos
y renales, epilepsia, sífilis, bocios, asmáticos, cáncer y, finalmente, evidencias de antecedentes de
trastornos coléricos y nerviosos. Un recorrido que mostró de qué forma el conjunto de ciencias
“psi” se ocupó centralmente de los signados como débiles mentales. Las formas de intervención
médico-pedagógicas necesariamente debieron apelar a la psicopedagogía y a la intervención clínica
(Lionetti, 2016: 92).

En 1934 se organizó la Junta Nacional de “Ayuda al Niño”, para socorrer al niño en edad escolar con alimentos y vestidos.¹⁵ En esta secuencia, una nueva agencia estatal nacional se constituye a partir de la creación de la Comisión Nacional de Ayuda Escolar (CNAE) en 1938,¹⁶ basada principalmente en el estímulo a la formación de sociedades cooperadoras y comedores escolares, depositando en la sociedad una parte importante de su ejecución:

Se promovió una política de asistencia social que erosionaba la existencia de dos áreas de acción escindidas, unificando las destinadas a los niños comunes y las medidas dirigidas a la infancia en riesgo o “carenciada”. Este intento se plasmó en la Comisión Nacional de Ayuda Escolar que implementó un sistema de ayuda social a las familias carentes de recursos económicos mediante el sistema educativo y la promoción de la intervención de la comunidad escolar, potenciando los antecedentes que había realizado en el pasado el Consejo Nacional de Educación con la creación del cuerpo médico escolar, la copa de leche y la entrega de vestidos a niños indigentes” (Billorou, 2010: 173).

La Junta de la CNAE estaba presidida por el subsecretario de Justicia e Instrucción Pública, integrada por el presidente del Patronato Nacional de Menores, el vicepresidente y un integrante del CNE y un subinspector de enseñanza secundaria. Billorou (2010: 173) afirma que el programa de acción de la CNAE priorizó tanto los comedores escolares como las escuelas hogares.

De este modo el Estado consolida dos ámbitos de regulación y control, ampliando su injerencia en el ámbito de la familia y supervisando el monitoreo de la salud y la moral de los niños en el seno de sus familias. Como han observado Lionetti (2006, 2009) y Carli (1992, 2002, 2012) aunque para un período anterior, las políticas educativas como parte de las políticas sociales de un Estado interventor sobre la sociedad civil, fueron determinantes para materializar concepciones hegemónicas sobre el cuerpo de la niñez. Lionetti (2009) sostiene que el sistema educativo, las prácticas pedagógicas y las políticas educativas consagraron es-

15 La Junta nacional de “Ayuda al Niño” estaba constituida por un delegado del Ministerio de Guerra, del de Agricultura, del Banco de la Nación Argentina, del Consejo Nacional de Educación, de la Junta de Ayuda Social y por el presidente del Departamento Nacional de Higiene.

16 La Comisión Nacional de Ayuda Escolar fue creada en 1938 mediante la Ley 12.558, impulsada por Alfredo Palacios, una de las figuras más comprometidas con la promoción de leyes que mejorarán la condición de las clases trabajadoras. Estaba integrada por el Ministerio de Justicia e Instrucción Pública, el Consejo Nacional de Educación, El Departamento Nacional de Higiene y Patronato Nacional de Menores y tenía por objetivos dar asistencia social directa a los niños en edad escolar, especialmente, del Norte del país y de los Territorios Nacionales, donde los índices de inasistencia y deserción escolar eran muy altos.

cenarios de conflictos y de acuerdos entre tradiciones católicas y liberales desde finales del siglo XIX y hasta 1930.¹⁷

Entre unos y otros andamiajes, las políticas educativas como parte de las políticas sociales de un Estado interventor sobre la sociedad civil fueron determinantes para materializar concepciones hegemónicas sobre el cuerpo de la niñez. En este sentido, el sistema educativo santafesino formó parte de las estrategias de un programa eugenésico como podremos confirmar a través de la publicación periódica de los boletines de Educación por parte del CGE y la renovación de la estructura burocrática en figuras relacionadas con el Cuerpo Médico Escolar y organismos de observación, diagnóstico y clasificación de niños en el sistema formativo (perfilax social) como ha señalado José Ignacio Allevi (2016, 2018 a, 2018 b, 2019).¹⁸

Con algunas revisiones respecto de las políticas educativas llevadas adelante por los gobiernos radicales, el programa educativo de la Concordancia, en la acción de Manuel María de Iriondo como ministro de Instrucción Pública, promovió políticas asistenciales como complemento indispensable de las políticas educativas. Las nuevas autoridades en nación como en provincia promovieron la formación de asociaciones cooperadoras en cada escuela, se implementaron con gradualidad creciente las Colonias de Vacaciones concebidas como una “gran obra de asistencia social”.

17 Lionetti afirma: “A lo largo de esa década, el gobierno nacional –acompañado también por iniciativas de gobiernos provinciales y municipales– dio un particular impulso a los comedores escolares que se convirtieron en piezas centrales de las políticas de protección y asistencia de los alumnos, con la creación de la Comisión Nacional de Ayuda Escolar (ley 12.588 sancionada en 1938) compuesta por el Ministerio de Justicia e Instrucción Pública, el presidente del CNE y el Presidente y el Vicepresidente del Departamento Nacional de Higiene y el presidente del Patronato Nacional de Menores. Sin lugar a dudas, estas medidas estuvieron fuertemente influenciadas por la difusión de una nueva cultura de la nutrición que promovió la medicina social y la higiene positiva, donde se combinaba la preocupación por la salud, la plenitud física y la perfección moral” (Lionetti, 2009: 106).

18 Allevi (2017: 30) afirma que para el CGE la inscripción de las preocupaciones por la infancia deficiente en el seno del Estado provincial fue progresiva. A principios de 1930, el médico Agustín Gatti –un ex decano de la Facultad de Medicina y ferviente defensor del proyecto de los psiquiatras– es nombrado ministro de Instrucción Pública, y desde allí promovió la creación de dos cargos de médicos especialistas en Neuropsiquiatría en el CGE, así como la organización de un curso de preparación de maestras para la asistencia a la infancia anormal, tomando para justificar sus medidas los postulados del higienismo mental: “Considerando: 1°. Que es de observación corriente que en las escuelas primarias al lado de los niños que presentan una constitución física vigorosa y desarrollo psíquico normal, se encuentran un grupo de alumnos que por sus condiciones especiales físico psíquicas, no pueden aprovechar la enseñanza común: son los niños anormales y retardados que la escuela no puede contener en sus aulas, que el hogar los abandonan a sí mismo, que no siendo asilables son los menores que en la calle adquieren los malos hábitos, gran número de los cuales, cuando desde temprana edad no se asisten ni se educan con los métodos y procedimientos que aconseja la psiquiatría infantil, van a acrecentar más tarde las filas de los delinquentes”. *Boletín del Instituto de Psiquiatría* (1930: 176).

Las políticas educativas impulsadas por los gobiernos radicales antipersonalistas de Iriondo y Argonz coordinaron acciones en la apertura y financiación de las Colonias de Vacaciones en adecuación a los principios rectores con el mismo fin promovidas por el CNE:

Para llevar adelante su cometido era indispensable la colaboración activa de diferentes agentes, quienes tenían los conocimientos, la experiencia y las capacidades para poner en funcionamiento las nuevas prestaciones. En primer lugar, de los responsables estatales de tareas afines: el Departamento Nacional de Higiene, la Dirección de Maternidad e Infancia, los médicos escolares y de policía, las instituciones provinciales similares, inspectores, directores y maestros. En segundo lugar, la movilización de las organizaciones de la sociedad civil con experiencia y proyección a nivel local como cooperadoras escolares; la Sociedad “El Centavo”, las Damas de Caridad, Sociedades de Beneficencia, el Patronato de la Infancia, escuelas salesianas y escuelas profesionales. La asistencia se brindaría a través del entramado institucional dependiente de numerosas jurisdicciones: gobernadores de provincia, municipios, instituciones nacionales y particulares. Para subvencionar a las instituciones particulares se establecieron ciertos requisitos como la existencia de fondos sociales propios, la organización de la asistencia médica y la ayuda en forma de subsidio, remedios, provisión de víveres y ropa. La cuestión social exigía una acción conjunta de los poderes públicos (Lionetti, 2009: 107).

Recientemente nuevas investigaciones derivadas de enfoques de historia social, historia cultural e historia intelectual con una fuerte apuesta a la recepción de las teorías del discurso en el campo educativo, han dado lugar a pensar la institución escolar en un nuevo lugar.

Se ha pretendido bucear en una línea indagatoria de un género escasamente abordado por la historiografía educacional argentina, como es el caso de la problemática de las urbanidades en ámbitos escolarizados, sea a través de las “enseñanzas de urbanidad escolar,” de las lecturas de y con urbanidad o de los comportamientos de civilidad o de buenas maneras y/o de buenas costumbres, presentes en espacios escolares (Kaufmann, 2012). Sobre esta cuestión Ascolani señala que

Los libros de lectura utilizados en la escuela primaria fueron, en ese período, verdaderos manuales de urbanidad y decálogos de principios éticos, coherentes con el proyecto político educativo que le demarcaba sus límites en cuanto a contenidos y criterios. A diferencia de lo que se infiere de la bibliografía reciente sobre la naturaleza del

sistema educativo, estos instrumentos de enseñanza se asociaban a un proyecto civilizador reformista que amalgamaba los objetivos de cohesión nacional con la valorización del trabajo para el progreso individual y social, y con normas de convivencia y seguridad colectiva, entre las cuales estaban las higienistas. La moderación de conductas infantiles a través del ejercicio de autorregulación, es decir de la educación de las emociones, tuvo como meta una regeneración social en torno a una sensibilidad humanista, aunque las estrategias pedagógicas para lograrlo tuvieron un amplio espectro que incluyó desde una acción amedrentadora y punitiva intensa hasta la persuasión, la sugestión y la emulación, acompañadas de un cambio en la relación pedagógica acentuando la afectividad, en un proceso que no tuvo una linealidad temporal unívoca en el desarrollo del sistema educativo (2011: 35).

En el caso de la provincia santafesina, la preocupación por infancias anormales o “débiles” viene siendo un tema recurrente apuntado por el CGE.¹⁹

Nos detendremos en estas líneas en un acontecimiento particular que nos permite profundizar nuestro ejercicio de análisis entre políticas públicas de neta centralización, educación y salud pública: el Congreso de Sanidad de 1939 y la creación de una nueva agencia estatal, la Dirección General de Sanidad Escolar (DGSE). En agosto de 1939 se llevó a cabo en la ciudad de Santa Fe el Congreso de Sanidad de la provincia.²⁰ Un amplio espectro de funcionarios políticos y técnicos sesionó sobre la higiene y la sanidad como eje de las políticas públicas.²¹

19 De hecho en 1929 el organismo solicita la cooperación inmediata del poder ejecutivo para reorganizar y dar prioridad a la estructura médica escolar hasta ese momento en manos del Cuerpo Médico Escolar. Los reclamos manifiestan una limitada inversión (3000 pesos) que imposibilita llevar adelante todo tipo de acción preventiva en las escuelas públicas. El pedido elevado por el CGE con fundamentos del médico Cristóbal Roca, el objetivo “es aumentar dicho monto a 10000 pesos en el ejercicio anual, fundamentando: “Siempre he creído que la campaña de profilaxis social en contra de la tuberculosis residía más en los primeros años de la vida, que en aislar y tratar al tuberculoso declarado. Nunca será más justificada esa acción social de defensa que tomando al predispuesto o al tarado en el propio ambiente escolar –desde los 6 a los 14 años– cuando hasta en la manera de educarlos podemos tener en nuestra mano otro de los recursos previsores para que ese niño se desarrolle con el *maximun* de sus defensas y resistencias.” *El Orden*, 04/01/1929.

20 *El Litoral* (12/08/1939) describe la inauguración con la presencia de Iriondo, del Dr. Juan Jacobo Spangenberg como presidente del Departamento Nacional de Higiene (DNH), y del presidente de la comisión de Hospitales Dr. Abelardo Irigoyen Freyre. Los ministros Mantovani y Argonz dejaron inaugurado el Museo de la Sanidad que funcionó desde la apertura del congreso en la sede de Consejo General de Educación (en la Escuela Sarmiento).

21 La provincia ya contaba desde 1909 con un Servicio Odontológico Escolar a cargo de la dirección de Carlos P. Berra. En 1940 se conmemoran los 31 años del servicio sin interrupciones.

Debemos señalar una vez más la fuerte intervención estatal impulsada por antipersonalismo santafesino al que hemos hecho referencia siguiendo los aportes de investigaciones en perspectiva de historia regional. El proceso de centralización intensiva en las áreas vinculadas con la obra pública, la caja de asistencia social, el sistema educativo y la salud pública hegemoniza la etapa comprendida entre 1937 y 1943 (con refuncionalización de organismos creados en el gobierno de Molinas).²²

Las capacidades institucionales del Estado provincial para actuar sobre lo social reconocería un importante cambio más allá de las políticas sanitarias, que se expresaban en una profunda reforma educativa, el fortalecimiento de agencias relativas a las obras públicas, viales, parques y paseos, y la reorganización del DPT, a partir de la nueva ley de régimen legal laboral (Macor y Bacolla, 2009; Bacolla, 2012). En ese contexto la ley 2.287, sancionada por la legislatura en diciembre de 1932, crea la Dirección General de Higiene (DGH), con la cual incorporaba dos innovaciones principales: una de tipo jurisdiccional, dándole al organismo provincial atribuciones de control y ejecución; otra de tipo normativo en relación a las profesiones médicas, en cuanto el poder público reconocía y delimitaba sus perfiles, áreas de incumbencia y espacios de organización corporativa (Bolcatto, 2019).²³

22 La Caja de Asistencia Social –Lotería de Santa Fe– fue creada con fines sociales mediante la Ley 2608, en 1938. Esta ley establece que es el Estado provincial quien tiene bajo su responsabilidad la explotación y administración de cualquier sistema de juego basado en el azar. Además se crea la Caja Provincial de Asistencia Social a la vejez, invalidez, a la madre y a los huérfanos (por ley 2994 sancionada el 13/11/1941). Donna Guy (2011) señala que además la ley 2994 (1941) establecía un fondo de ayuda para los ancianos, los débiles, las madres y los huérfanos que residían en la provincia. “El fondo proveía de una pensión mensual a quienes calificaban: la cantidad que una madre podía recibir dependía de la edad del niño y de si era huérfano. Los huérfanos de ambos padres recibían un poco más de dinero” (Guy, 2011: 214).

23 La política sanitaria no fue una excepción en este cuadro. La historiografía especializada constata, un proceso lento pero firme de construcción a nivel nacional de herramientas de intervención estatal desde el Departamento Nacional de Higiene (DNH), que reorientaron su atención de la “acción reactiva” a la “previsión”. Proceso asociado a la consolidación de corporaciones médicas y, la conversión de esta especialidad en “saber de Estado”, trascendiendo la práctica profesional (Suriano, 2000; Armus y Belmartino, 2001; Belmartino, 2005; González Leandri, 2010;). Para el caso provincial, Bolcatto (2019) analizó el debate y la sanción de la Ley núm. 2287, posteriormente denominada Ley de Sanidad. El poder ejecutivo creó la Dirección General de Higiene y dos Consejos Médicos, uno con asiento en la ciudad capital y otro en la ciudad de Rosario. La implementación de la ley, a fines de 1932, significó por un lado, la instauración de una nueva estructura estatal organizada bajo el mando de un organismo único, la DGH. A través del mismo el poder ejecutivo logró monopolizar la recolección, la publicación y la divulgación de la información de datos vitales de la población y de la inversión realizada en suministros medicinales. Asimismo, pudo centralizar la organización, la administración y la asignación de recursos y personal profesional destinados a la atención médica. Para llevar a cabo esta tarea contó con los dispensarios, a los que duplicó en cantidad y asignó nuevas funciones que favorecieron el relevamiento de datos y la regulación de la inversión sanitaria.

La sanción de la ley denominada de “Asistencia Hospitalaria y Organización de la Asistencia Social” en 1938 fue un paso clave en la reconfiguración estatal y su interpretación sistémica sobre el rol del Estado ante la cuestión social.²⁴ En el caso de la salud pública, el gobierno de Iriondo lidera esta transformación acelerada a través de la Comisión de Asilos y Asistencia Social, dirigida por el doctor Abelardo Irigoyen Freyre.

El Congreso debe comprenderse en este camino de centralización estatal, el poder ejecutivo ingresa a las cámaras legislativas el proyecto para la creación del departamento provincial de Salud Pública. Fundamentando la iniciativa en los principios de la IX Conferencia Sanitaria Panamericana que orienta a los estados participantes a profundizar esfuerzos en lograr la coordinación estatal de organismos, programas y acciones de orden sanitario. Se trata de un cambio de paradigma en donde el Estado asume la coordinación de la profilaxis y mediante esta acción planificada codificar sanciones punitivas como en los casos de transmisión de enfermedades infecto-contagiosas consideradas como delito.²⁵

En la coyuntura de referencia, pasemos a analizar la emergencia del Patronato de Menores en territorio santafesino. Dos momentos resultan relevantes para comprender las principales transformaciones que el Estado nacional materializa como cambio de paradigma.²⁶ En primer lugar, durante el primer gobierno de Yrigo-

24 Podemos afirmar que a la arquitectura escolar de finales del siglo XIX y hasta el período de entreguerras, el antipersonalismo santafesino planificó y promovió un programa ambicioso de políticas públicas y obras públicas ante el problema de la “cuestión social”. En 1938 se reconfiguran los espacios para la atención de la salud mental y en 1939 se inaugura una obra monumental en un nuevo paradigma sobre la Salud Mental en la Colonia Psiquiátrica en la localidad de Oliveros. La otra obra pública de magnitud es la Unidad Cárcel modelo en la ciudad de Coronda, sin bien es inaugurada en 1933 en la administración de Luciano Molinas, sus orígenes se remontan a la génesis de la ortopedia social penitenciaria en la provincia en el primer Centenario. La unidad penal se inició como proyecto en 1909 (en forma paralela a la inauguración de la Escuela Normal mixtas de maestros rurales) pero su construcción llevó dos décadas.

25 Más allá de algún logro legislativo, como la ley sobre profilaxis de la lepra, o la modesta mejoría de indicadores demográficos y sanitarios; los esfuerzos por avanzar en una renovación institucional en los organismos de alcance nacional no prosperarían ni en la década de 1920 ni en la siguiente. Así la 1ª Conferencia Nacional de Asistencia Social convocada por el ministro Saavedra Lamas en 1933, reconocería similares destinos para sus conclusiones y proyecto de ley de Asistencia y Previsión Social que aquella conferencia sanitaria diez años antes y su proyecto de código. Las propuestas de los sucesivos presidentes del DNH, Miguel Sussini y Jacobo Spangenberg, dirigidos a transformar el departamento en una dirección que coordinara la asistencia y la previsión social corrieron igual suerte (Veronelli y Veronelli Correch, 2004; Belmartino et al., 1991; Belmartino, 2005).

26 Según Cerdá (2013), la concepción del Estado interventor de los años 30 en la Argentina no dista significativamente de las políticas neocorporativas desarrolladas en Europa para este período. Con relación a la protección de los menores, el modelo seguido fue el del código italiano de 1923 y el de las reformas introducidas en Estados Unidos en los primeros años del siglo XX. El propósito del Patronato y de las instituciones de beneficencia privadas no era propiciar un mejor futuro para estos menores sino reducir los “riesgos” que estos individuos podían generar para la sociedad. El

yen se sanciona la Ley núm. 10903 sobre Patronato de Menores (1919 –analizada en profundidad por Zapiola (2008, 2010) y Aversa (2006)–, en segundo lugar, el gobierno provisional de Uriburu decreta la creación del Patronato Nacional de Menores (PNM) y vuelve a poner en agenda pública el modo de abordaje.²⁷ En 1933, se realiza la Primer Conferencia sobre Infancia Abandonada y Delinquentes que determina los criterios de biotipológicos, psicopedagógicos, higienistas y eugenésicos que forman parte de las políticas públicas a lo largo de toda la década.²⁸ Como señala Cammarotta (2009), luego de la conferencia se incorpora la ficha biotipológica en algunas escuelas primarias.²⁹

reclutamiento y la impartición de la educación básica y de oficios tendían, por un lado a “remover” de la sociedad a los menores “riesgosos” y el peligro, por el otro lado, a resocializar a través de la capacitación y formación para el trabajo.

- 27 Esta institución oficial se funda dependiente del Ministerio de Justicia e Instrucción Pública, que por entonces es dirigido por Ernesto Padilla, y se sustenta en el proyecto que Jorge E. Coll proclama para la institucionalización de los menores. Desde 1931, entonces, el PNM es integrado y dirigido por Jorge Eduardo Coll, como presidente; Carlos de Arenaza, primer vicepresidente; Pedro Ledesma, segundo vicepresidente; Carlos Broudeur, Alejandro Moreno, Sebastián Ghigliazza, Monseñor Gustavo Franceschi, vocales; y Honorio Martel, como secretario. Ellos pueden ocupar sus cargos por un lapso de tres años con la posibilidad de ser reelectos y, como responsables y representantes del PNM, tienen la autonomía y la facultad para actuar en todas las cuestiones que conciernen a los menores moral y materialmente abandonados de acuerdo con los postulados de la ley 10.903. El PNM no cuenta con estatuto ni reglamentación que determine facultad alguna sobre las jurisdicciones provinciales.
- 28 Jorge Eduardo Coll (1882–1967) es empleado del Poder Judicial desde los 18 años, funda y dirige el Patronato Nacional de Menores en 1924. En 1933 promovió la organización de la I Conferencia sobre la Infancia Abandonada y Delincente. Participó intensamente en distintas revistas académicas, entre ellas, la Revista de Criminología, Psiquiatría y Medicina Legal, un ámbito de redes e intercambio que entablaba un franco diálogo entre psiquiatras y juristas. En 1935 participa de la defensa del gobernador de la provincia de Buenos Aires (Federico Martínez de Hoz) en el juicio político que se promovió en su contra. En segundo lugar, entre 1937 y 1939 fue el presidente de la Sociedad Argentina de Criminología, en la cual participaban los miembros del Instituto de Psiquiatría de Rosario. Docente de Derecho Procesal y Penal en la Universidad de Buenos Aires entre 1918 y 1946, en 1938 asume además como Ministro de Justicia e Instrucción Pública. Entre sus obras merece destacarse su estudio “Asistencia social: base de su organización y funcionamiento” y “Los menores delinquentes y abandonados; penas y medidas de seguridad”. Entre las nuevas instituciones se cuenta la Universidad Nacional de Cuyo, creada por decreto del 21 de marzo de 1939, en la cual la intervención de Coll fue decisiva. En 1937 redactó en colaboración con Eusebio Gómez un proyecto de Código Penal conocido desde entonces como el proyecto Coll-Gómez. Los mismos juristas escribieron en colaboración un *Tratado de Derecho Penal*. Otras obras de Coll fueron: *Una imperiosa necesidad. Los debates, La adopción e instituciones análogas y La acción pública y el derecho penal*. Coll fue autor de los dos proyectos de ley de adopción presentados en la Cámara de Diputados en la década del ‘30. Durante su ministerio se elaboró un Proyecto de Ley de educación común e instrucción primaria, media y especial. Por su parte Pedro Ledesma se desempeñará como presidente del CNE (en reemplazo de Octavio Pico) entre 1938 y 1943.
- 29 Según Cammarotta (2009), la biotipología fue creada por Nicola Pende estaba considerada como una orientación “médico filosófica” que buscaba conocer la “estructura del cuerpo y del alma” de

Las fuentes documentales nos permiten confirmar que el gobierno de Manuel de Iriondo y sus cuadros especializados en la burocracia estatal promovieron los dispositivos institucionales que el campo educativo en nación y provincia de Buenos Aires venían experimentando.³⁰ Repasemos dichos dispositivos, la participación de elites estatales en función de nuevas agencias administrativas que el antipersonalismo puso en práctica en forma inmediata como respuesta ante la “cuestión social” y en particular como modo de intervención al problema de las infancias “débiles” y las políticas pro maternidad.

A mediados de 1938 la prensa escrita reproduce la arquitectura social que la administración provincial activa a través del Patronato de Menores Abandonados o Delincentes creado por iniciativa del gobernador y sancionado por ley. La figura encargada de asumir la tarea en la nueva agencia estatal fue Alfredo Bello en su rol de presidente (reemplazado interinamente por el sacerdote Alfonso Durán, y en 1941 por otro referente del campo cultural e intelectual, Leopoldo Chizzini Melo).³¹ Una decisión gratamente recibida en la opinión pública, ya que Bello había transitado una carrera política y administrativa con intensa participación durante los años veinte en los gobiernos radicales. *El Orden* demanda celeridad en las acciones que permitan dotar al Instituto del Patronato de Menores de recursos, y que se constituya sin dilación su Junta Administradora:³²

aquellos individuos que formaban parte de la otredad. Las ficha biotipológica fueron aplicadas por el médico eugenista y director del Instituto Argentino de Biotipología, doctor Arturo Rossi. Creada en 1932 y denominada en realidad, Asociación Argentina de Biotipología, Eugenésia y Medicina Social, estuvo integrada por figuras de renombre como Víctor Mercante.

- 30 Los estudios e investigaciones sobre las reformas pedagógicas, resistencias y programa educativo durante el gobierno del médico Manuel Fresco en la provincia de Buenos Aires constituyen una densa referencia para análisis en la misma perspectiva metodológica en otros casos provinciales (Bejar Puche, 1997; Cammarotta, 2009, 2011; Stagno, 2010; Bisso, 2011; Schargorodsky, 2011; Romaniuk, 2015).
- 31 *El Orden*, 05/07/1941. Leopoldo Chizzini Melo fue reconocido por su producción literaria. Sus obras encontraron eco en las páginas de *El Litoral*, desde 1934. Junto a López Rosas, Brascó y Birri, entre otros, crean el grupo Espadaliro en 1945. Participó en las fundaciones de la Asociación Santafesina de Escritores (ASDE) junto con Gianello, Busaniche, Storni, Di Filippo, López Rosas, Pagés Sellarés. Su carrera política en el gobierno provincial estuvo vinculada a su designación como secretario general de la Dirección General de Educación y luego secretario general del Consejo General de Educación y presidente del Patronato de Menores designado en 1941 por el gobernador Joaquín Argonz.
- 32 *El Orden*, 27/07/1938, p. 2. “Debe integrarse la Junta Administradora del Patronato de Menores recientemente creada. Su organización es ya impostergable.” La Junta finalmente quedó integrada por Alfredo Bello (presidente), presbítero Alfonso Durán, Julián Fernández Huter (vocales por Santa Fe), Alberto Baraldi y J. Martínez (vocales por Rosario). El plan de obras que la Junta demandó, se concentró en la ampliación y construcción de la Escuela Granja del reformatorio de menores en Santa Fe, escuelas talleres en Cayastá y San Javier (talleres para menores aborígenes). En la zona sur se priorizó el reformatorio de menores en Rosario, la construcción de talleres en el Asilo del Bueno Pastor y asilo de Huérfanos.

El doloroso trance de la infancia indigente, de la niñez abandonada a una ingrata suerte, o colocada en sendas de perversión, que puedan convertirla después en serios gérmenes de perturbación o intranquilidad social, es hasta ahora un problema que reclama soluciones salvadores y de urgencia, como las que ha de arbitrar, una vez en funcionamiento la institución a que nos referimos y que será sin dudas, una de las realizaciones más ponderables del gobierno provincial.³³

Para contextualizar las políticas públicas alrededor de la maternidad y la infancia, Dora Barrancos (2002) y María Teresa Acosta (2014: 4) han señalado que, en términos conceptuales, las intervenciones del Estado tendientes a incentivar los nacimientos son enmarcadas dentro de las políticas públicas denominadas pro-natalistas. Es decir, son las políticas cuyo objetivo y preocupación principal consiste en lograr el crecimiento vegetativo de la población, considerada como la base material del desarrollo económico, con medidas tendientes a incentivar el aumento de la cantidad de nacimientos (Guy, 2011).³⁴

La denatalidad provocada, por ejemplo, por el infanticidio, el aborto o la anticoncepción son cuestiones que intentan ser remediadas en base a estas políticas estatales que incluyen a las mujeres como reproductoras biológicas.³⁵ En este sentido, campañas a favor de la natalidad, protección a la mujer embarazada, asis-

33 *El Orden*, 27/07/1938, p. 2. “Pero la empresa es vasta, ha de resultar complicada y demandará estudios y trabajos previos, que insumirán tiempo y especial contracción, hasta que la concentración de asilados pueda hacerse efectiva en los lugares y locales que se resuelva y sea debidamente habilitados. A la Junta Administradora, debe dársele la autonomía indispensable, al reglamentarse la ley respectiva, para que no vea luego trabada su acción con formulismos dilatorios y entorpecedores, de orden burocrático, como ocurre con otras reparticiones públicas, cuya gestión se malogra en buena parte por esta índole de inconvenientes.”

34 Los aportes e investigaciones de Donna Guy (2011: 213) en relación al surgimiento del Estado de bienestar y el rol de las mujeres son determinantes. La década se inicia con una “aparente ausencia de tensiones entre los esfuerzos públicos y privados entre las entidades filantrópicas municipales, privadas y religiosas. Como muchos otros aspectos del Estado de bienestar, los fondos para la asistencia a la niñez siguieron siendo deficitarios, pero el aumento de instituciones estatales entrañó una señal preocupante para las filántropas de que sus relaciones con el gobierno nacional podían cambiar dramáticamente”.

35 Tossounian (2013) ha interrogado algunas interpretaciones en el campo académico. Si la historiografía concuerda en señalar que para 1930 la importancia del movimiento de mujeres comenzó a declinar, siendo reemplazadas por los servicios de asistencia social públicos, su trabajo pretende problematizar esta conclusión a través del análisis de las asociaciones del período. Dando cuenta de cómo éstas, convertidas en la faz maternal del Estado, mantuvieron un rol central en la provisión de asistencia social hasta bien entrada la década del treinta, contribuyendo así a que el Estado no se transformara en una “colosal máquina burocrática”. Ver también Cammarotta (2009, 2011).

tencia pre y pos parto, represión al aborto y subsidio por hijo, son algunas de las principales políticas estatales enmarcadas en una dirección pro-natalista.³⁶

La Junta Administrativa elabora como parte de sus primeros informes un anteproyecto de ley para la creación de Tribunales de menores.³⁷ Como ha analizado Leandro Stagno (2011), la emergencia de los Tribunales de Menores en el contexto nacional y algunos Estados provinciales se pueden comprender en el clima de ideas y representaciones predominantes a partir de 1930. Se buscó “civilizar el castigo estatal” acompañando por un creciente interés por el tratamiento del delito y la justicia.

La educación santafesina resultó determinante en la generación de espacios institucionales para la especialización de saberes alrededor del conocimiento social y la generación de material académico para la implementación de políticas públicas acerca de la infancia. Espacios como los Congresos provinciales del Niño, la Asociación de Amigos de la Infancia, la Asociación “El Centavo”, la Unión Argentina de Mujeres (filial Santa Fe), la Sociedad Protectora de la Biblioteca Pedagógica Domingo Sarmiento, la apertura de Escuelas Hogares son parte de una vasta red que socializó proyectos diversos específicamente preocupados en la infancia “abandonada, débil, delincuente”.³⁸

36 Barrancos (2002) acuerda que desde fines de 1930, existía una marcada influencia del pensamiento eugenésico. Ésta se reflejaba en acciones implementadas por la Dirección de Maternidad e Infancia (1937), cuyo objetivo principal era el de asegurar las condiciones de una “buena maternidad” evitando la mala crianza y el abandono de los hijos. La ley 12341, sancionada el 21 de diciembre de 1936 y reglamentada el 15 de junio de 1938, en la sección de Eugenesia y Maternidad, establecía proteger a la madre o futura madre mediante: asistencia preconcepcional, subsidios a lactancia, alimentación racional, protección social de los niños necesitados, inspección a las nodrizas, represión al curanderismo. Su alcance abarcaba todas las instituciones oficiales y privadas relacionadas con la asistencia y protección de la maternidad en todo el país. De modo que todo pueblo o ciudad contaría por lo menos con un centro de higiene maternal e infantil (Novick, 2004, Biernat y Ramacciotti, 2006; 2013, Ramacciotti, 2004).

37 Leandro Stagno (2011) ha investigado los orígenes y emergencia de los Tribunales de Menores en provincia de Buenos Aires, en Argentina como los antecedentes internacionales.

38 La Asociación de caridad “El Centavo” tiene sus orígenes durante los gobiernos radicales. Sin embargo a mediados de 1930 forma parte de la red civil que logra expandirse de la mano de la intervención estatal en políticas de infancias “abandonadas y delinquentes”. En 1934 se abre la escuela granja San Isidro en zona cercana a la ciudad capital un “Hogar para Niños pobres” en 1937. En 1935 se había inaugurado el hogar materno infantil “Atanasia Hernando de Duran” por el presbítero Alfonso Durán. En la localidad de Alvear (en el sur provincial) durante 1932 se inaugura la Colonia Hogar de gestión privada “Enrique Astengo” con la misma finalidad, el gobernador De Iriondo la consolida como institución estatal en 1939. En este contexto también se gestiona la donación de un edificio en la localidad de Vera (Santa Felicia) para una escuela de oficios en el norte de la provincia (propuesta que reorganiza espacios de la antigua compañía La Forestal). En 1938 se inaugura la Escuela Hogar para niños en Alto Verde (núm. 95 Simón de Iriondo), de señoritas en Santo Tomé y el Hogar Santa Fe para niños en situación de abandono y la escuela hogar en barrio Guadalupe (Escuela primaria Estanislao López). En 1939 se inaugura una nueva escuela hogar en el oeste de la ciudad, anexa a la escuela primaria 809 “Estanislao López”.

La propuesta de creación del Tribunal de Menores que fue presentada en el tercer Congreso Provincial del Niño en 1938 puede entenderse en este sentido, un espacio institucional que integró especialistas pedagógicos y sanitarios de reconocida trayectoria.³⁹ Como sostiene Donna Guy (2011) para nuestra escala de análisis, “los gobiernos provinciales también se mostraron capaces de organizar conferencias y promocionar discursos acerca de las madres, los niños y las políticas sociales”.⁴⁰ En esta clave, un periódico capitalino comenta:

Expresa la Junta que la solución del problema de la infancia abandonada y delincuente, requiere la creación de tribunales especiales encargados de juzgar a los menores que cometen delitos o de resolver sobre sus personas cuando se encuentren en estado de abandono material o peligro moral.⁴¹

El proyecto propone la creación de dos juzgados de menores, los criterios de selección e idoneidad para ocupar el cargo de Juez de menores. Además define la necesidad de designar un fiscal, un defensor, un médico psiquiatra y un pedagogo como equipo asesor de la justicia (además de secretarios, auxiliares, escribientes y delegados de libertad vigilada):

Los tribunales de menores tendrán jurisdicción: a) cuando un menor apareciese como autor o cómplice de un delito, falta o contraven-

39 *El Litoral*, 30/10/1938, p. 3. La propuesta fue elaborada por los doctores José L. Araya y Miguel Ángel Martínez sobre los ejes de una propuesta en igual sentido presentado por el doctor Jorge E. Coll en el Congreso del Niño. La organización del Congreso provincial del Niño fue un espacio organizado por educadores y funcionarios, fue convocado por la Sociedad Amigos de la Infancia. El primer Congreso se realizó en 1929 (*Santa Fe*, 15/10/1929) con una junta organizadora integrada por intelectuales y pedagogos de activa militancia en el tema (Marta Samatán, Zenón Ramírez, Luis Borruat, Antonio Lucero Olmedo, Amanda Arias de Clotet, Ángel Caballero Martín, Carmelo Muniagurria, Luis Bonaparte, Pedro Búsico). El segundo Congreso comenzó a proyectarse en 1931 y se terminó realizando en octubre de 1935 con comisiones de trabajo específicamente orientadas a la dimensión médica e higienista del “niño”. Los Congresos constituyeron comisiones cuyos temas principales abordaron la niñez en sus aspectos higienistas, eugenésicos con participación de médicos destacados. Así como propuestas de formación laboral en formato de talleres y escuelas de oficio. Y la judicialización de la infancia a través de los Tribunales de Menores.

40 Donna Guy afirma que la provincia de Santa Fe organizó tres congresos acerca de la infancia a los que hemos referido “Con asistencia mayoritaria de expertos varones, los encuentros intentaron promover una legislación que reformulara la asistencia infantil provincial. Los especialistas provinciales defendían la restricción del trabajo infantil para que los menores pudieran asistir a la escuela. Los asistentes demandaban apoyo para los niños indigentes, alentaban a las familias a limitar el tiempo que los pequeños pasaban jugando al fútbol de manera que dedicaran tiempo a sus estudios, promovían las actividades artísticas dentro de los establecimientos escolares públicos, urgían a los maestros a ocuparse de los niños con limitada inteligencia y sugerían la creación de tribunales de menores” (2011: 214).

41 *El Litoral*, 30/10/1938, p. 3.

ción; b) en todos los casos que debe resolver sobre la persona de un menor en estado de abandono material o peligro moral; c) en las infracciones a las leyes de instrucción o trabajo de menores; d) en los casos de inconducta del menor; e) en la aplicación de sanciones a las personas que infrinjan leyes de protección de menores; f) en la aplicación de cualquier precepto legal que afecte los derechos de los menores.⁴²

En el mismo momento de constitución del Patronato y la creación de los Tribunales de menores, el antipersonalismo impulsó la sanción de un conjunto de “normas moralizadoras” que tuvieron como objetivo la sanción de dos prácticas cuestionadas: los juegos de azar y la ausencia de profilaxis en casas meretrices.⁴³ En este sentido, *El Orden* celebra la designación del médico Manuel Ferrer como director del Consejo de Higiene Maternal e Infantil de Santa Fe:⁴⁴

La creación del Centro de Higiene Maternal e Infantil de Santa Fe, que dependerá de la Dirección General de Maternidad e Infancia, que con tanto acierto dirige el doctor Aníbal Olan Chan responde a un plan de creación de varios centros que en distintas partes de la república serán fundados en cumplimiento de la ley 12341. Dicha ley tiene por finalidad propender al perfeccionamiento de las generaciones futuras por el cultivo armónico de la personalidad del niño en todos sus aspectos, combatiendo la morbilidad infantil en todas sus causas y amparando a la mujer en su condición de madre o de futura madre.⁴⁵

42 *El Litoral*, 30/10/1938, p. 3.

43 El ministerio de gobierno profundizó los controles en el poder de policía y en comisarías coniventes con ambas prácticas (como las unidades de policía en los departamentos San Jerónimo y Las Colonias). *El Orden*, 27/07/1938, p. 4.

44 La ley nacional núm. 12341 (conocida como ley Palacios) fue sancionada a finales de 1936 y dio origen a la Dirección de Maternidad e Infancia bajo dependencia del Departamento Nacional de Higiene. Una importante producción académica ha realizado importantes aportes para dimensionar los principales debates en el campo historiográfico entre saberes médicos, enfermedades, expertos, agencias estatales, legislación y políticas públicas en la Salud. Entre ellos han sido enriquecedores los trabajos de Armus (2000, 2007, 2014); Belmartino (2005, 2007); Soprano Manso (2007); Di Liscia (2009); Ramacciotti y Biernat (2013), Bohoslavsky y Soprano (2010); Caravaca (2012), entre otros.

45 *El Orden*, 27/07/1938, p. 1. “La vigilancia del niño desde su nacimiento, llevando libretas o fichas sanitarias individuales. La lactancia materna o natural, la alimentación racional del niño. La producción y expendio de leche de vaca en las mejores condiciones de higiene con un tipo especial para niño y, finalmente –el bienestar, la asistencia y protección de los niños necesitados– tales son a grandes rasgos los puntos básicos que se han incluido en la mencionada ley y cuya realización y cumplimiento en forma efectiva y práctica (termina diciéndonos el doctor Ferrer) he de llevar a cabo, compenetrado de la importancia de la obra y de la responsabilidad de la misma.

En este conjunto de intervenciones, el cambio de perspectiva sobre el rol del Estado en relación a la salud pública excede ampliamente el campo educativo, sin embargo la creación de la Dirección General de Sanidad Escolar (DGSE) no puede analizarse sino es en este contexto de centralización sanitaria.⁴⁶

Como ha señalado Bolcatto (2019), la sanidad y la salud pública en el programa de intervención estatal entre 1932 y 1935 atraviesa una tensión institucional entre saberes médicos (Consejos Médicos y asociaciones gremiales) y la propuesta legislativa de descentralización inaugurada por la Ley Fianza (1932).⁴⁷ El proyecto de ley propuesto se articula en el Consejo General de Sanidad, en la elaboración del Código Sanitario de la provincia. La ley 2608 se sanciona en junio de 1938, establecía un plan general para todo el territorio provincial que contemplaba la construcción, instalación y sostenimiento de una red de hospitales generales, sanatorios “de llanura” para tuberculosos, colonias para niños convalecientes y para alienados, e institutos de diagnóstico y tratamiento de enfermedades específicas.⁴⁸

En el acto inaugural el presidente del CGE Lorenzo de la Torre se dirigió a un auditorio masivo:

El 10 de junio pasado, se han cumplido cinco años del Primer Congreso Gremial Médico Provincial, realizado en esta ciudad y que me tocara presidir. Constituidas las Asociaciones Médicas Departamentales, se realizó aquel congreso. Nació allí la Federación Gremial Médica provincial, posteriormente, con las entidades hermanas de Odontólogos y Farmacéuticos se llegó a la Federación de la Sanidad

46 Viviana Bolcatto (2019) ha investigado la centralización sanitaria en Santa Fe entre 1932 y 1935. Sus aportes permiten analizar en perspectiva las continuidades y rupturas que la intervención estatal promovió durante el gobierno de Luciano Molinas y las administraciones antipersonalistas. Es de destacar el debate legislativo alrededor del proyecto de creación de la Dirección General de Higiene, la autonomización de los Consejos Médicos y la sanción de la nueva Ley de Sanidad.

47 En 1923 nace la Sociedad Médica de la ciudad de Santa Fe, y cinco años después también se funda en Rosario. Por su parte, entre 1930 y 1940 aparecen catorce asociaciones gremiales en distintos departamentos de la provincia, y en 1936 se crea la Asociación de Médicos Municipales. Fue en este contexto, que en 1932 la Legislatura santafesina sancionó la Ley núm. 2.287, conocida como Ley de Sanidad, cuyo autor fue el doctor Enrique Fianza. Esta norma instituyó en el ámbito del Estado los Consejos Médicos orientados al gobierno del ejercicio profesional. Estos organismos luego fueron denominados Consejos Deontológicos, y tuvieron sede en Rosario y la capital provincial.

48 Para su ejecución se creó una Comisión de Hospitales y Asistencia Social (CHyAS), dependiente del Ministerio de Gobierno, dotándola además de funciones de asesoramiento técnico, de administración de los establecimientos de salud de dependencia directa del gobierno, como así también el contralor de aquellos que percibieran algún subsidio oficial. Los estudios sobre las condiciones sanitarias y médico asistenciales de la provincia, llevados a cabo por esta Comisión –compuesta por los médicos Abelardo Irigoyen Freyre, Francisco Javier Pérez y David Sevlever–, darían como resultado una segunda y más profunda transformación en 1939: la formulación del proyecto de ley –promulgado con el número 2.858– que constituiría el Departamento de Salud Pública (DSP).

de la provincia a quien se debe este Congreso de Sanidad, que ya transpone los límites provinciales y atrae las miradas del país. Su obra constructiva, adquiere así, marcado relieve, y justifica plenamente la esperanza y la fe puestas en aquellos primeros pasos de 1934. El superior gobierno, atento a toda manifestación de bienestar público, le ha prestado su amplia colaboración. Más aún, el Sr. Gobernador, interpretando el pensamiento médico de la hora actual, ha elevado a las Honorables Cámaras el proyecto de creación del Departamento de Salubridad Pública, coordinando y unificando la acción médico social, de acuerdo al voto del Congreso Nacional de medicina realizado en Córdoba no hace todavía un año, proyecto que pone a Santa Fe, a la vanguardia del país.⁴⁹

El *Boletín de Educación* da cuenta en el desarrollo del proyecto de ley para la creación de la Dirección General de Sanidad Escolar que para la administración antipersonalista ha llegado la hora de una profunda reforma que cristalice el diseño de una arquitectura higienista y eugenésica en todo el sistema educativo, el CGE y las agencias estatales de Asistencia Social, Salud Pública y Previsión Social. La Dirección General de Sanidad Escolar (DGSE) desarrollará su acción abarcando tres aspectos: la asistencia médico social del escolar; la del maestro y de la escuela atendiendo además el dictado de dos cursos de perfeccionamiento para maestras visitadoras escolares y para maestras especializadas en la enseñanza de niños anormales.

El proyecto contempla dimensiones administrativas, en el primer caso (asistencia médico social del escolar) el “médico buscará al alumno que requiera su asistencia y no el alumno al médico, por lo cual su acción facultativa habrá de desarrollarse en el ambiente habitual del aula preferentemente, asesorando además al maestro en los problemas médico pedagógicos que se planteen”.⁵⁰ En relación al cuerpo médico el proyecto determina funciones de ortopedia infantil, médico fisiólogo, práctica en radiología, oculistas, otorrinolaringólogos, neuropsiquiatras y clínico obstetras constituyéndose en el médico partero de la maestra embarazada. Contemplando a su vez el servicio odontológico, la ficha médico-pedagógica

49 *Boletín de Educación*, 1939, pp. 64 y 65, 73 y 74. Lorenzo de la Torre afirma: “Debo recalcar el criterio pedagógico que anima a este proyecto médico. Para ello he debido asesorarme, encontrando la colaboración y capacidad necesaria en el distinguido médico de esta ciudad Dr. Clodomiro F. Amado, que a la vez que pediatra es Maestro Normal. Con este propósito, la medicina escolar no será medicina pura sino medicina especializada y su escenario deberá ser la escuela con el maestro y el discípulo. Los dispensarios públicos gratuitos, los sanatorios y las clínicas privadas componen el grupo de las instituciones encargadas de atender al niño en su aspecto médico común; por eso, la medicina escolar contemplará este renglón sin darle mayor trascendencia y considerándolo tan sólo como una de sus tantas facetas”.

50 *El Litoral*, 12/08/1939, p. 4.

y los auxiliares del cuerpo médico escolar. Las funciones de la Dirección General (DGSE) se orientan al funcionamiento de institutos orientados a la vigilancia y fiscalización de alumnos y escuelas:

Las escuelas al aire libre: albergarán a los alumnos que hayan sido elegidos en oportunidad de realizarse el examen médico de ingreso, o que posteriormente acusaren algún déficit que justifique su atención pedagógica especializada. Escuelas Hogar, Colonias de Vacaciones, Comedores Escolares serán objeto así mismo de preferente atención de la Dirección a crearse.⁵¹

Como ha señalado Bolcatto (2019) sobre los alcances del programa de reforma de la salud pública en estos años, la reorganización de la cuestión sanitaria también debe ser comprendida como el contexto de referencia. Una dimensión más de la Dirección General de Sanidad Escolar atiende la asistencia médico social al maestro.

Un médico clínico correrá con su atención médica a su pedido, en el consultorio o en su domicilio cuando corresponda. Así mismo él será quien habrá de intervenir en las tramitaciones de licencias por enfermedad o en toda otra gestión de orden médico en la que esté interesado el maestro. Un médico fisiólogo tendrá a su cargo la asistencia de todo maestro tuberculoso, salvo expreso deseo de ser atendido por otro facultativo. Un médico partero asistirá durante su embarazo y parto hasta el alta a la maestra embarazada que lo solicite. Un oculista y un médico especializado en piel y sífilis completarán el conjunto de médicos escolares con obligación de prestar asistencia efectiva al maestro enfermo. Les corresponderá así mismo someter a un examen general y de especialistas a todo aspirante a ingresar al Magisterio. Este examen será repetido anualmente a todos los maestros efectivos para comprobar su estado de salud y certificar la ausencia de riesgos para él y para el escolar que educa.⁵²

El diario realiza una detallada recorrida por el Museo de la Sanidad y de sus expositores como el Colegio de Farmacéuticos, el Instituto del Cáncer, el stand de la sección Tuberculosis, la Sociedad Médica, el Círculo Odontológico santafesino, el Consejo Médico de la 1° sección (stand sección Lepra), el Comité de Higiene

51 *El Litoral*, 12/08/1939, p. 4.

52 *El Litoral*, 12/08/1939, p. 4. Finalmente, la asistencia social del maestro se constituye como eje del programa. “Esta importante sección comprenderá los siguientes servicios: asistencia social a la maestra madre; a la maestra enferma; a la maestra tuberculosa y por último al renglón de la divulgación de temas científicos y de profilaxis.” La Dirección General de Sanidad Escolar se define como un organismo con atribuciones en la planificación de la arquitectura escolar con intervención directa en sus equipos y diseños. Sobre este tema ver el trabajo de investigación de Parera (2012).

Mental, el Sanatorio Rivadavia, el Hospital de Caridad, el Hospital Italiano.⁵³ El Museo fue organizado por el doctor Carlos H. Prono y farmacéutico señor Jesús Corti junto al doctor Lorenzo García, la atención por parte de las alumnas de la Escuela de Enfermeras Católicas y las Enfermeras Samaritanas en apoyo a la educación popular.⁵⁴

A continuación, nos detendremos en el próximo itinerario que vinculó prácticas de asociacionismo escolar mediante las Sociedades Cooperadoras (la Federación de Cooperadoras) y las políticas educativas del período. El papel adjudicado a las cooperadoras escolares resulta otro rasgo relevante de esta línea de acción social.

Ya en 1932 Ramón J. Cárcano, cuando fue presidente del CNE por un breve lapso, constatando que muchas escuelas carecían de asociaciones cooperadoras, había propulsado su formación. Según el reglamento aprobado en ese entonces, las cooperadoras se debían formar a instancias del director, quien integraría la comisión directiva. Los fines de la cooperadora debían ser el dotar a la escuela de elementos que colaboraran en la tarea educativa, realizar propuestas al Consejo Escolar, distribuir ropa y calzado y colaborar con otras instituciones, procurando mejorar la asistencia a la escuela y organizando actos patrióticos y culturales.⁵⁵

53 Al igual que en otros casos provinciales, la infraestructura hospitalaria y la asistencia médica era provista por una multiplicidad de efectores: los municipios y comunas, las sociedades de beneficencia, las colectividades étnicas –de gran dinamismo en una provincia que acusaba un alto impacto inmigratorio– y un heterogéneo conjunto de prestadores privados. En el caso de la ciudad de Santa Fe hacia la primera década del siglo XX contaba con el Hospital de la Caridad –fundado por la Sociedad de Beneficencia local hacia 1860–, el Hospital Italiano –sostenido desde 1862 por la colectividad homónima– y la Casa de Aislamiento inaugurada en 1911 –financiada por la lotería de beneficencia nacional, subsidios provinciales y municipales– que se convertiría un año más tarde en el tercer establecimiento hospitalario de la ciudad con el nombre de “José B. Iturraspe” (Piazessi y Bolcatto, 2011). Por esos mismos años Rosario concentraba una mayor infraestructura de asistencia, debida también a la Sociedad de Beneficencia local, como el Hospital de Caridad, los hospitales y otros servicios administrados por las colectividades étnicas –como la italiana, española, británica y alemana–, y el propio municipio –como el Hospital Rosario–. A los cuales se sumará a mediados de la década de 1910 el Hospital Centenario, producto de la iniciativa de sectores de la sociedad civil –y algunas de sus organizaciones representativas como la Bolsa de Comercio, o aquellas profesionales como el Círculo Médico– (Pérgola, 1988; Partenio, 2009; Prieto, 1996).

54 *El Litoral*, 18/08/1939, p. 4. *El Litoral* continúa abordando la necesidad inmediata de lograr la implementación del programa y las acciones del nuevo organismo educativo a cargo de la sanidad escolar (DGSE). “La Dirección de Sanidad Escolar expone abundante material, entre el cual se destaca un gráfico que ilustra acerca de la organización técnica y administrativa que tendrá el Consejo de Sanidad Escolar según el proyecto aprobado por el Consejo de Educación y del cual nos hemos ocupado oportunamente, además expone material de estudios hechos sobre niños bacilosos, planos sobre la orientación que, desde el punto de vista sanitario debe darse a la construcción escolar; datos sobre la acción de asistencia social y fotografía”.

55 La prensa escrita (*El Litoral*, *El Orden*, *Santa Fe*) registra intentos organizados de padres para conformar una federación de cooperadores escolares del departamento La Capital con convocatorias realizadas a partir de 1929 y estimuladas por el CGE durante la presidencia de Alfredo Bello.

Pero, además, Cárcano sostuvo que las cooperadoras no sólo debían colaborar con este tipo de asistencia sino también averiguar qué padres estaban desocupados con el objetivo de encontrarles empleo mediante el Departamento Nacional de Trabajo. Con la gestión de Octavio Pico, cuya presidencia del Consejo Nacional de Educación expresó el avance de las corrientes nacionalistas, crecieron las instancias de control de las autoridades educativas sobre las cooperadoras, previéndose reuniones mensuales entre los directivos de las mismas y de los Consejos escolares.⁵⁶

Para Isabella Cosse (2005: 8), la novedad de la ley 12.558/38 de Protección a los niños en edad escolar, radicaba en que las cooperadoras “jugaban un rol central en esta política de acción y previsión social: canalizaban los recursos destinados a los niños, recibiendo los subsidios e instrumentando su utilización, y, además, generaban sus fondos propios”.⁵⁷ En el caso provincial estudiado, la derogación de la ley de educación 2369 instaló nuevamente la pregunta respecto al lugar que el sistema educativo y el CGE estaban dispuestos a otorgar a la participación de padres a través de las sociedades cooperadoras.

Para ello, a partir de 1936 el organismo educativo se valió del organigrama del sistema con el objetivo de canalizar ayuda social y les otorgó un papel central a las cooperadoras escolares, apoyándose en la larga tradición asociacionista de las décadas previas, pero supeditando su funcionamiento a las propias autoridades educativas quienes se investían con potestades sobre ellas.⁵⁸

Los antecedentes de una organización mayor como la Federación de Cooperadoras Escolares en el caso provincial se remontan a octubre de 1932, año en que un grupo de delegados de escuelas de gestión pública de la ciudad de Santa Fe y localidades aledañas dieron origen a la Federación. Reunidos en la Sala Moreno, los delegados manifestaron su conformidad para aglutinar esfuerzos en pos del educando y la ayuda a la niñez para acceder a la educación cuando vive en situaciones desventajosas. En la asamblea constitutiva, los delegados eligieron a las personas que ocuparían los cargos de la comisión directiva y que serían los encargados de elaborar el estatuto. Como señala Petitti (2015) en su estudio sobre las sociedades cooperadoras, las mismas ya constituían periódicas prácticas de sociabilidad y de fomento pro escuela durante la década de 1930.

56 Octavio S. Pico inició sus estudios en el Colegio Nacional, los cuales compartió con Ángel Gallardo (destacado naturalista), ingeniero graduado en la UBA, se desempeñó como director de Tierras y Colonias y como ministro de Obras Públicas y del Interior durante el gobierno de facto de José Félix Uriburu, donde planteó la construcción de caminos que permitieran una comunicación más fluida dentro del país. Se desempeñó como presidente del CNE entre 1938 y 1943.

57 Cosse argumenta: “con la ley 12.558 las cooperadoras adquieren renovada importancia. Su finalidad continuó siendo la de colaborar con las necesidades de la escuela y su organización siguió bajo la égida de las autoridades educativas que debían reconocerlas y controlaban sus acciones. De hecho, la Comisión directiva de cada cooperadora estaba integrada no sólo por un preceptor y un maestro sino también por el director que figuraba como asesor y fiscal, a quienes se sumaban un ex alumno, dos representantes de los padres de los niños y alumnos delegados de la sección primaria y los cursos especiales” (Cosse, 2005: 8).

58 *El Litoral*, 13/07/1936, p. 3. Las cooperadoras escolares terminaron teniendo una abierta confrontación con los alcances de la ley 2369 de 1934 ya que los conflictos y demandas por los ámbitos

Para analizar la estrategia del antipersonalismo en base a una importante tradición de asociativismo y cooperativismo escolar, nos vamos a detener en el Congreso Provincial de cooperación escolar de 1939.⁵⁹ Como antecedente al Congreso, el presidente del CGE Juliá Tolrá da aprobación al reglamento de Sociedades Cooperadoras (SSCC) durante 1937. El ministro Juan Mantovani, el presidente del CGE Lorenzo De la Torre y el secretario José Amavet construyen un espacio representativo para convocar desde el propio Estado al movimiento de cooperación. Con el lema “la escuela y el niño es nuestra preocupación” los asistentes inauguraron el encuentro:

Hecha así, una sola conciencia entre gobierno y pueblo, en los lineamientos fundamentales de estos problemas de la escuela y del niño, será más fácil encarar una resolución, y la más amplia solidaridad en las distintas esferas de la provincia, sin factores de desinteligencia, de ningún orden ni naturaleza, encaminados todos los esfuerzos, todos los anhelos y todos los corazones a cuidar de nuestros hijos. Al decir esto invoco, no mi condición de presidente del Honorable Consejo, sino mi condición de padre, que por encima de todas las diferencias de la vida, nos sentimos unidos y hermanados como padres en salvaguardia de nuestros hijos. [...] Agradezco muy cordialmente a las damas que nos acompañan. Ellas ponen en este Congreso, el encanto propio de la mujer, y la honda ternura maternal.⁶⁰

En este programa el niño, la familia y la escuela son concebidos como actores protagónicos que asumen una tarea necesaria e inmediata por parte del Estado interventor. De la Torre sostiene:

y facultades de acción y aplicación no habían quedado claramente estipulados. Una vez derogada la norma como consecuencia de la intervención federal de 1935 el tema de las sociedades cooperadoras volvió a ser puesto en agenda. Durante julio de 1936 el CGE da lugar al debate de un proyecto sobre el régimen legal de las sociedades cooperadoras en la provincia. En su artículo 3º del borrador en debate se establece: “Dentro de las finalidades que se prescriben anteriormente, las sociedades cooperadoras no tendrán injerencia en las funciones técnicas, ni podrán intervenir contra las disposiciones de las autoridades escolares, en el movimiento, traslado o promoción del personal directivo o docente. Se declaran así mismo, absolutamente desvinculadas de toda tendencia ideológica, política o religiosa”. Sobre el lugar de los consejos y las cooperadoras escolares en la política educativa local ver Ferreyra y Petitti (2014).

59 Los días 11 y 12 de noviembre de 1939 se realiza el Congreso con la asistencia de 342 delegados de las sociedades cooperadoras de las escuelas provinciales. Con la presencia de Manuel M. de Iriondo, Juan Mantovani, José Amavet, Lorenzo de la Torre, Justo Cabal, Rodolfo Reyna, Dr. Vera Candiotti se abre el congreso. La sesión elige como presidente del congreso a Lorenzo de la Torre y como vicepresidente a la señora Sara A. de Diosdado, presidente de la primera cooperadora escolar de Rosario en 1913.

60 *Boletín de Educación*, 1939, p. 89. Discurso de apertura a cargo del presidente del CGE Lorenzo de la Torre.

Creo que a medida que los años corren la escuela adquiere mayor poder, pero no creo, al mismo tiempo, que ese poder pueda engendrar extremadas esperanzas sobre la reforma de la humanidad por el influjo exclusivo de la escuela. Hay que ser prudente ante lo que se espera de la obra escolar. No pueden forjarse excesivas ilusiones en torno al maestro. La escuela tiene un límite relativo, hasta donde le permitan llegar sus medios y recursos no absolutos. El Estado, en todas partes, ha hecho de la educación un problema social de trascendencia. A medida que el interés por la educación se convierte en un derecho y deber del Estado, decrece ese derecho en la familia. A ello se suman las condiciones de la vida moderna, hartamente conocidas. El Estado le destina sumas considerables en sus presupuestos. Aun así no resuelve sino defectuosamente esos problemas. Es que las necesidades de la educación crecen con un ritmo mayor que el de los posibles ingresos con que se les debe sostener. Siempre queda un amplio margen de necesidades inatendidas.⁶¹

En la perspectiva de Juan Mantovani, la escuela debe ser pensada en la complejidad del programa humanista. Separando con precisión funciones y misiones que son propias del gobierno de la institución escolar pero que son ajenas al conjunto de tareas asumidas por la cooperación escolar:

La cooperación de los padres se ha hecho ineludible, por esa necesidad de relación estrecha que debe existir entre el hogar y la escuela, más por exigencias morales que materiales. La escuela necesita que la rodee el ambiente social. Las sociedades cooperadoras de padres constituyen una forma de ese sostén social. Su función fundamental es la de mantener cercana relación entre la escuela, el hogar y el medio. Toda otra función es secundaria... No son entidades de beneficencia, sino de colaboración integral. Creo que sus funciones son muchas, pero la esencial de ellas es moral. Material es su aporte para ciertas formas de asistencia social, necesarias mientras el Estado no pueda satisfacer todas las exigencias de ese orden. Pero desde el punto de vista moral es de una gran trascendencia la comunidad de escuela y hogar. Una escuela sostenida por el apoyo moral de los padres se llena de confianza y seguridad en su misión.⁶²

Los padres deben alcanzar la conciencia de los problemas escolares. La formación de esa conciencia es otro de los objetos de las sociedades cooperadoras. Los padres

61 *Boletín de Educación*, 1939, p. 95.

62 *Boletín de Educación*, 1939, p. 95.

tienen que saber que la escuela no realiza una obra aislada e inconexa. Mantovani sostiene que resulta conveniente que el niño no viva dos órbitas contrapuestas: la de la escuela y la del hogar.⁶³

Para el pedagogo y ministro existen límites bien precisos, en un sistema de instrucción pública hay dos conceptos fundamentales: la política educacional que, en manos del Estado, determina la orientación general, el espíritu de la escuela; la dirección técnica de la enseñanza que, en manos del personal especializado, establece y controla los medios didácticos para la realización de aquel fin.

Pasemos ahora a la dinámica que el CGE promueve a través de las Colonias de Vacaciones desde el verano de 1939.⁶⁴ Las investigaciones académicas en la producción reciente sobre la emergencia de colonias de vacaciones, administración del ocio como política de Estado y consolidación del “turismo social”, dan cuenta de un objeto de interés en pleno desarrollo (Pastoriza y Torre, 2002; Piglia 2012; Pastoriza y Piglia; 2012).⁶⁵ Durante la segunda mitad de los años treinta comienza una nueva etapa de las colonias de vacaciones dependientes del CNE con la construcción de edificios concebidos específicamente para tal fin, como lo refiere Enrique Olivieri, director del cuerpo médico escolar (profesor adjunto de la Facultad de Medicina) en una extensa nota sobre la historia y evolución de estas colonias publicada en el *Monitor de la Educación*.

Perla Bruno ha indagado sobre las colonias de vacaciones en el CNE durante el período abordado:

...las colonias de vacaciones fueron suprimidas del presupuesto por razones de orden económico y dejaron de funcionar, cerrándose así esta primera etapa, en la que todas las colonias funcionaron en edifi-

63 *Boletín de Educación*, 1939, p. 95.

64 El debate sobre el significado y las propuestas de creación de estas primeras colonias se da en el marco de las consecuencias sociales del proceso modernizador y de expansión económica del país de fines del siglo XIX que impactó en políticos e intelectuales preocupados por la “cuestión social” –que abarcaba asuntos resultantes de la alta tasa inmigratoria, urbanización acelerada e industrialización– interpretada como conjunto de problemas objetivos y cuantificables estadísticamente, además de un desafío intelectual, un elemento clave en las transformaciones políticas e ideológicas de la primer década del siglo XX.

65 Piglia (2012) analiza que La Dirección de Parques Nacionales (DPN), creada a fines de 1934, fue el primer ensayo de política turística nacional sistemática, aunque aplicado en una jurisdicción circunscripta en lo geográfico y a la vez extensa en su capacidad regulatoria. Procurando ampliar geográfica y socialmente algunos de los elementos puestos en juego en esta primera política, los gobiernos siguientes intentaron, en 1938, 1942 y 1945, construir un organismo estatal que centralizara la política turística. La Primera Guerra Mundial y la inmediata posguerra desalentaron los viajes a Europa y parecieron abrir posibilidades inéditas para convertir a Argentina en un país de turismo. En esa coyuntura, los destinos ya consagrados de turismo nacional (como Mar del Plata o las sierras cordobesas) fueron más intensamente visitados por las elites argentinas privadas del viaje a Europa, evidenciando los potenciales beneficios económicos del turismo.

cios escolares, cedidos por la provincia, con los problemas que esto conllevaba. El restablecimiento de las partidas presupuestarias en 1935, y las construcciones apropiadas, marcaría el inicio de una segunda etapa en que se extendió además el beneficio a todo el país, ya que hasta entonces solo alcanzaba para alumnos de la capital de la República, adquiriendo así la obra carácter nacional (Bruno, 2014: 1478).

Los trabajos de Pastoriza y Piglia (2012, 2017) han aportado en la historiografía reciente consideraciones acerca de la administración del ocio y la constitución del turismo social en este período donde el “ocio aristocrático” deja lugar progresivamente al “ocio de masas”.⁶⁶ Puede decirse que es a partir de los años 1930 cuando el Estado –en sus distintos niveles, nacional, provincial y municipal– incorpora las actividades turísticas como orientador de sus políticas, buscando tanto su progresiva organización así como la realización de obras de infraestructura que hicieran posible la extensión de la actividad a grupos cada vez más amplios de población.

Se entiende así, que como complemento de las licencias anuales de descanso, debía el Estado crear lugares apropiados para camping y colonias de vacaciones, necesarias no sólo para niños débiles, sino también para la población adulta del país.⁶⁷ Como afirma Paula Bruno:

Las colonias escolares que permanecen, o reaparecen, como motivadores del turismo social de las que destaca el estar encaradas por instituciones estatales o religiosas, en favor de los más desprotegidos: los niños primero, los más humildes después, sin desconocer que cada propuesta puede haber respondido a intereses de orden o control social. Es así que se propone el viaje al campo o la playa,

66 Piglia y Pastoriza (2012: 22) afirman que durante este período los paisajes, balnearios, ciudades, sitios históricos se fueron construyendo como lugares turísticos y como parte del inventario de las riquezas argentinas también en un sentido simbólico. La propaganda turística, las postales, las películas, las radioconferencias, las exposiciones, las imágenes en diarios y revistas, construyeron nuevas imágenes del territorio nacional y de sus potencialidades económicas. Esta construcción cristalizó en torno a dos dispositivos de representación, el mapa y el calendario turístico, que se articularon entre sí en función de las estaciones, los climas y su posible efecto en el confort y la salud de los turistas. Definiendo así promociones de lugares en temporadas estivales como en invierno.

67 Como ha destacado Diego Armus (2007), las colonias desplegaron un esfuerzo temprano de ingeniería social. En ese sector confluyeron las agendas de los grupos profesionales ya consolidados: médicos, educadores de diversas tendencias, nuevos grupos profesionales como los profesores de educación física y las asistentes sociales, católicos sociales, socialistas, liberales y masones. Para Diego Roldán (2005) las colonias de aislamiento o de trabajo fueron medios para la reforma de la infancia desvalida. Estos centros se asemejaban más al Asilo de Mendigos y Dementes que a las colonias de vacaciones, su finalidad era retirar de las calles a los niños en situación de indigencia o pobreza, que en la época formaban los bordes imprecisos de la criminalidad. La reforma se concentraba en el cambio de ambiente y la redención moral, en general la salud o el fortalecimiento físico eran problemáticas omitidas o de orden menor.

lejos de las ciudades y las condiciones de vida perjudiciales para la salud. El efecto reparador del viaje necesita períodos de descanso adecuado. El contacto con la naturaleza y la vida ordenada, la alimentación ajustada, la ejercitación física y los efectos del clima y el mar son también bases de estas propuestas, así como la necesidad de actuar en forma anticipada, fortaleciendo los cuerpos previniendo la enfermedad. La convivencia en estos lugares favorecería, finalmente, la moral y la cultura del individuo, y dispensaría lazos entre los habitantes de las distintas partes del país” (2015: 1487).⁶⁸

Para Diego Roldán (2005), en sus primeros ensayos, las colonias de vacaciones se relacionaron con las escuelas abiertas de Fröbel y Pestalozzi.⁶⁹ Las colonias de vacaciones constituían una estrategia para palear estos problemas, su esquema de organización dependió de las Escuelas para Niños Débiles. Ambas instituciones se proponían recuperar la salud física como un prerequisite para el aprendizaje.

Estos espacios construían condiciones ambientales e higiénicas que suplían las carencias experimentadas en los hogares populares, la colonia adquiría así facetas asistenciales.⁷⁰ Entre las múltiples funciones que prestaban se destacaba la copa de leche, las mudas de ropa y la búsqueda de inculcar hábitos higiénicos, nutritivos y previsores.⁷¹

68 Bruno considera el debate sobre el valor de las colonias escolares de vacaciones se introduce en el país en el marco del reformismo social. Las primeras experiencias estatales son realizadas desde el campo de la salud en el marco de la lucha antituberculosa y a instancias de políticos del partido radical. Luego, estas experiencias con niños serán utilizadas, ahora en el campo de la educación, por el gobernador Fresco, cristiano, nacionalista y admirador del fascismo italiano.

69 Roldán (2013) analiza la práctica del tiro, la formación de los polígonos, los propósitos de sus animadores, la formación de batallones escolares y la dilación de la instalación de colonias de vacaciones para niños débiles en la ciudad de Rosario. En un segundo plano estudia la relativa declinación de los batallones escolares y de la calistenia a favor de la práctica de deportes masivos y estandarizados.

70 Informe de E. Olivieri al CNE sobre la organización de las Colonias de Vacaciones (1939). Hay una importante producción bibliográfica dedicada a analizar las características de dicho fenómeno desde las experiencias abordadas en el Congreso de Zurich a finales del siglo XIX hasta los trabajos analíticos de José Ingenieros y Emilio Coni a principios del siglo XX. Existe una importante producción académica sobre los orígenes del turismo social y las variantes educativas de colonias de vacaciones que hemos recuperado como lectura de antecedentes en Pastoriza (2008), Bruno (2015) y Piglia (2012). La variante pedagógica de colonias se inscribe en el horizonte de experiencias que el CNE había impulsado desde 1920 y promovido durante los años treinta (particularmente en la ciudad balnearia de Mar del Plata) como lo confirman los informes al organismo nacional elaborados por Enrique Olivieri a cargo del Cuerpo Médico Escolar y los estudios de Pastoriza y Piglia (2001, 2012); Pastoriza y Torre (2002); Armus (2006, 2007); Pastoriza (2009, 2011).

71 Roldán en una perspectiva más amplia sostiene: “El mejoramiento racial como acción patriótica y los peligros de la degeneración física para el futuro de la nación estuvieron activos, al menos, hasta mediados de los años 1940. Los elementos moralizadores e higiénicos se aunaron con los

Roldán, en un abordaje propio de la historia regional, analiza el caso provincial con dos desarrollos urbanos claramente diferenciados en sus tradiciones (Santa Fe y Rosario), donde los cuerpos, los espacios y el tiempo se materializan en el clima ideológico de la época:

...los discursos y saberes producidos sobre el cuerpo, la máquina y la energía en el tándem fatiga y trabajo y que circularon entre Europa, fundamentalmente en Francia e Italia y tangencialmente en Alemania, y la Argentina. La atención se focaliza sobre los usos sociopolíticos del conocimiento, con el objetivo de mostrar los préstamos y las redefiniciones del universo cultural y científico de la época. Interesa exhibir los efectos de fortalecimiento y diseminación que la hibridación prestó a la ciencia del trabajo. Paradojalmente, esa purificación inconclusa legitimó ideas alrededor de la moral, la raza y la nación en un campo práctico-discursivo supuestamente aislado de la reflexión científica (2015: 46).⁷²

En este sentido, las Colonias de Vacaciones resultaron un dispositivo de intervención escolar que fue el resultado de una combinación de prácticas sobre el cuerpo escolarizado: pedagógico higienista, escolanovista, nacionalista católico y urbanismo modernizador.

Como observaremos a continuación, las Colonias de Vacaciones comienzan a ser organizadas por el Estado provincial a través del CGE desde 1937 –aunque experiencias anteriores vincularon ensayos a cargo de la Sociedad Amigos de la Infancia. Las actividades regulares disponen la administración del tiempo en las Colonias de Vacaciones atendiendo al cumplimiento estricto de la supervisión médica, la observación y control de los cuerpos atendiendo a un específico criterio de admisión (eugenésico).⁷³

biomédicos, fue muy visible la emergencia de una prédica a favor de la eugenesia. El Informe Anual de la Dirección de Colonias de Vacaciones de Buenos Aires asentó la situación de 1933. De los 19.000 niños que habían concurrido esa temporada, 9.000 eran débiles y 8.706 retardados por deficiencias nutritivas. Esas cifras legitimaban la multiplicación de establecimientos y el diseño de políticas asistenciales. Los efectos de la desnutrición en la morfología de los niños resultaban devastadores, herencia mediante, comprometían a la raza y el futuro nacional” (2015: 54).

72 En la tarea de regular los cuerpos para reformar las almas intervinieron equipamientos más antiguos que las leyes de la termodinámica, el ergógrafo o el laboratorio. De los ensamblajes del conocimiento científico y moral dependieron, parcialmente, los umbrales y los usos del tiempo libre asignados científicamente a los sectores populares (Roldán, 2015).

73 Roldán afirma que las colonias de vacaciones eran una estrategia para palear problemas de una sociedad de masas y tentada por la inmoralidad; su esquema de organización dependió de las escuelas para niños débiles. Ambas instituciones se proponían recuperar la salud física como un prerequisite para el aprendizaje. Estos espacios construían condiciones ambientales e higiénicas que suplían las carencias experimentadas en los hogares populares, la colonia adquiría así facetas asistenciales. De

La regulación de los cuerpos de escolares y niños (niñas) “débiles” también se organizan en la práctica de catequesis, lectura de la biblia y educación católica.⁷⁴ El grupo admitido en las Colonias de Vacaciones está en contacto con espacios de naturaleza, disciplina de la educación física y las visitas de formación cultural a través de grupo de títeres a cargo de alumnos de la escuela experimental Carrasco a la que nos referiremos más adelante.

Estas dimensiones que intentaremos constatar en aspectos como la organización del tiempo, los cuerpos, el espacio y las actividades que reglamenta el CGE en cada espacio de Colonias de Vacaciones en funcionamiento. La variable urbana y paisajística fue una impronta dominante en el programa de obras públicas de los años treinta en las ciudades con mayor expansión (Santa Fe y Rosario); la ley de Parques (1935) y los diseños urbanísticos fueron aspiraciones de un programa de expertos. Este programa de largo plazo encontró sus limitaciones con el corto plazo del tiempo político.⁷⁵

La creación de la Dirección de Obras Públicas de la Provincia en 1934 como nueva agencia estatal por el gobierno de Molinas, el plan de Edificación Escolar del mismo año y la Ley de Creación de Parques y Paseos núm. 2466 (1935) confirman las aspiraciones en obra pública que caracterizan a la década.⁷⁶

entre las múltiples funciones que prestaban, se destacaba la copa de leche, las mudas de ropa y la búsqueda de inculcar hábitos higiénicos, nutritivos y previsores (Roldán, 2015: 72).

- 74 La educación física como práctica pedagógica fue analizada por diversos autores. La vinculación de la educación física con el biopoder (contra la “fatiga” y la inmoralidad) y el nacionalismo ha sido observada por Roldán: “Potencia y belleza eran conectados por los vínculos del cuerpo con el espíritu. La educación física tenía la misión de tonificar a ambos, dando por resultado una juventud fuerte y bella, cuya simiente fructificaría en el futuro. Desde fines del siglo XIX y, al menos, hasta 1945, los educadores no reprimieron el sueño de encarnar en los estudiantes la utopía griega, completada por fantasías nacionalistas, de cuerpos asimilados a las virtudes apolíneas” (2015: 53).
- 75 Roldán (2015) observa que hacia 1935, la inestabilidad política y la intervención provincial desestabilizaron las ambiciones creadoras y difusoras del verde. Miguel Culaciati, (radical antipersonalista) comisionado de la intervención nacional, interpretó a su modo la Ley de Parques. En Rosario, el Parque Constitución de 1921, poseía un título cuanto menos incómodo para el gobierno que había derogado esa carta provincial, su postergación se explica más por motivos políticos que técnicos o financieros. Durante la administración de Culaciati, fueron ejecutadas una serie de importantes obras públicas; recuperar la ribera, una de las premisas instituyentes del Plan Regulador fue materializada sobre la Ribera Norte de Rosario; el Museo Provincial de Bellas Artes. Culaciati fue designado ministro de Interior por Ramón Castillo (entre 1940 y 1943). Similar programa impulsó Manuel María de Iriondo en un plan urbano para las avenidas Vicente López y Planes, Freyre, Zuviría (1938), el parque Simón de Iriondo y la apertura del primer espacio verde urbano, el Parque Cívico y Monumental del Sur (1938), el Parque Garay (1939) y el Jardín Botánico (1940). El caso de la obra monumental para conmemorar el centenario del Brigadier López (1838) fue solicitada al escultor Juan Carlos Oliva Navarro con fondos del gobierno nacional; finalmente el monumento fue inaugurado en noviembre de 1942. *El Litoral*, 22/11/1942.
- 76 Parera afirma que el gobernador Molinas en persona se hizo presente en el recinto de la Cámara de Diputados durante la discusión del Proyecto de Ley, evidenciando en su alocución un asesora-

Retomando el programa pedagógico, el gobernador Manuel M. de Iriondo asiste a las colonias de vacaciones que el CGE sostiene como parte de un programa de asistencia social, las visitas se realizan en las colonias de Santa Fe, Santo Tomé, Rosario y Coronda. Las Colonias de Vacaciones como propuesta estatal pedagógica e higienista se llevaron a la práctica mediante alianzas con instituciones del entramado civil de tradición católica. La SAI para el caso santafesino representa a ojos del antipersonalismo un actor estratégico en la concreción de este tipo de espacios escolares al aire libre.⁷⁷

Pero recién desde los inicios de su gestión, en 1937 se concretó una sólida acción conjunta entre cultura política, matriz intervencionista y programa de asistencia social con eje en las escuelas. Las experiencias de colonias de vacaciones en su primera versión propia de la red de la sociedad civil de la mano de la SAI fueron registradas con atención por integrantes del CGE.

En diciembre de ese año se realiza la visita a las Colonias de Vacaciones en Coronda por parte de integrantes de la SAI en forma conjunta con educadores como Luis Borruat, Pedro Busico y Germán Veguillas.⁷⁸ La publicación *Boletín de Educación* de esos meses difunde con informes de inspectores y fotografías las actividades que se llevan a cabo en las mismas. Del mismo modo, la prensa da cobertura a las visitas formales que Iriondo y Mantovani realizan como parte de un programa de intervención estatal.

miento previo en la temática. “El crecimiento desordenado de nuestras grandes ciudades ofrece anomalías que deben ser corregidas en el futuro. La limitación de los espacios libres llega así a extremos lamentables...” (2018: 85). Molinas hacía referencia a la visita de Werner Hegemann a la Argentina en 1931. Particularmente en el marco del 1º Congreso Argentino de Urbanismo, celebrado en Buenos Aires en 1935, se reconoció la necesidad de revisar la pertinencia de analizar modelos foráneos como referentes para las ciudades argentinas.

77 La SAI emerge a finales del siglo XIX y principios del siglo XX en formas diversas como ha investigado Sandra Carli (1991). Una vez terminada la primera guerra cobra protagonismo en sus actividades y diagnósticos sobre la infancia.

78 Vale señalar la dimensión de la figura del educador y pedagogo Luis Borruat quien permanece en instancias institucionales decisivas en el ámbito de la inspección de escuelas y en la dirección general de escuelas del CGE. Su trayectoria es posible identificarla desde la temprana experiencia radical de Menchaca (1912) y varios de sus aportes teóricos sobre el campo educativo y los procesos de reformas durante la década de 1920 constituyen una bibliografía a investigar en profundidad. Borruat retoma protagonismo nuevamente en el CGE de la mano de Pío Pandolfo y José Amavet en el momento de clausura de la etapa reformista educativa luego de la intervención de 1935. Luego volveremos a este punto.

Cuadro 1
Organización de Colonias de Vacaciones (CGE), Provincia de Santa Fe (1939)

Colonias de Vacaciones	Capacidad	Personal	Raciones
Sociedad Rural (2 turnos) Santa Fe	200 / 176	18	9.894
Coronda (Cárcel)	100 / 94	16	4.180
Niños débiles – Santa Fe	80 / 76	15	4.849
Santo Tomé (2 turnos)	100 / 94	14	4.988
Simón de Iriondo y 533 (2 turnos) Santa Fe	160 / 149	15	10.332
Amenábar (2 turnos) Santa Fe	100 / 83	10	4.776
Estación López (Guadalupe) 2 turnos Santa Fe	100 / 88	14	5.202
Rosario (7 colonias) 2 y 3 turnos	400 / 369	48	23.769
Subtotales:		150	67.790

Fuente: *Boletín de Educación*, CGE, provincia de Santa Fe (1939).

A modo de ejemplo, observamos en el cuadro precedente la información relacionada con las Colonias de Vacaciones a finales de la década.⁷⁹

La tabla de seguimiento contempla curaciones prácticas, reacciones y control tuberculínico y control de talla y peso de cada beneficiario. Se detalla que un total de 114 beneficiarios pasaron al 2º turno por orden médica en casos con dos o tres turnos alternados. El informe presentado al CGE está a cargo de Alberto Sánchez Loria encargado de la Oficina de Sociedades Cooperadoras y Asistencia Social del Niño (27 de marzo de 1940).

Las recorridas fueron publicitadas como novedosa acción de gobierno. *El Litoral* señala esta iniciativa con el título “Fueron inauguradas Colonias de Vacaciones”:

Antes de partir a Coronda la caravana de colonitos, concurrió a la Casa de Gobierno, donde fue recibida por las autoridades provin-

⁷⁹ Según el cuadro observado, el total del presupuesto ejecutado según CGE en Colonias de Vacaciones año 1940 en escuelas públicas de la provincia de Santa Fe era de 44.284 pesos (incluye alimentos 21.061, sueldos 18.438 y medicamentos 722). Se describen además las modalidades externado mixto, internado mixto, internado de varones, internado de niñas. Se denomina a cada beneficiario “colonito” por lo que se calculan raciones, ropa de cama, elementos de higiene, personal a cargo (costo por colonito: 0.75 pesos por día. En cuanto a la duración de las colonias de vacaciones se identifica en cada caso su vigencia (38 a 63 días).

ciales. Tal cual se había anunciado, se ha realizado la inauguración de las colonias de vacaciones organizadas por el Consejo General de Educación. Los alumnos concurrieron a las escuelas designadas como lugar de concentración para la partida a las colonias de vacaciones. En cada una de ellas esperaba el director de la escuela, Instantes después de las ocho horas, se inició la partida de ómnibus de los colonitos... Los colonitos que fueron llevados a la Colonia de Vacaciones de la Sociedad Amigos de la Infancia en Coronda, pasaron primero por la Casa de Gobierno. En el salón blanco fueron recibidos por el gobernador Iriondo, llegando acompañados por el presidente del CGE Antonio Juliá Tolrá y el inspector general Sr. Guillermo Fradegrada. Eran en total 75 colonitos.⁸⁰

Un año más tarde, el CGE reglamenta en forma provisoria las actividades para las Colonias de Vacaciones:

Establece que comprenderán dos grupos con internado y sin internado, distribuirán de acuerdo con las posibilidades de local y de las necesidades de cada población escolar. Todos los beneficiados serán alumnos de las escuelas fiscales previa selección rigurosa practicada por los médicos escolares, quienes tendrán en cuenta al hacerlo no sólo sus condiciones de salud sino y muy especialmente las posibilidades económicas familiares quedando automáticamente inscriptos en estas colonias todos los alumnos concurrentes a los diversos comedores escolares que actualmente funcionan.⁸¹

La vigilancia y seguimiento de los beneficiarios es tarea de la escuela a través de una ficha colectiva del alumno con datos pedagógicos y sanitarios (artículo 5º).

Cada beneficiario recibirá numerado su uniforme, útiles para alimentación e higiene personal, determinado que al finalizar el turno “cada equipo de ropa y de

80 *El Litoral*, 13/01/1939, p. 4.

81 *Boletín de Educación*, 1940, p. 32. Para 1940 se dispone que las Colonias funcionarán en dos turnos de 30 días (durante 1939 la extensión de turnos fue de 15 días), fijando el calendario entre el 2 y el 31 de enero para el primer turno, y desde el 2 de febrero al 2 de marzo para el segundo turno. En su artículo 3º la reglamentación determina que los alumnos varones y mujeres seleccionados con autorización escrita de los padres o tutores deberán estar comprendidos entre los 7 y 10 años como primer grupo, entre 7 y 12 años como extensión si hay vacantes, con un preciso criterio de sanidad e higiene: “Excluyéndose de ellas (Colonias de Vacaciones) a todo niño portador de cualquier anomalía psíquica, o física no compensada o de afecciones contagiosas de piel o de cualquier aparato. En esta selección serán preferidos los niños vacunados contra las enfermedades infecto contagiosas comunes.” *Boletín de Educación*, 1940, p. 33.

cama, será retenido y desinfectado para ser entregado nuevamente a quien le suceda en la próxima remesa de niños” (artículos 6º y 7º).⁸²

Cuadro 2
Organización de actividades y horarios en Colonias de Vacaciones (CGE), 1940

Hora	Actividad específica (según reglamento CGE)
7.00	Levantarse y aseo personal
8.00	Ceremonia de izamiento de la bandera
8.15	Desayuno y recreo
9.00	Gimnasia
9.15	Lectura y conversaciones sobre temas morales o patrióticos y clases alusivas
9.30	Excursiones, helioterapia, baños
11.00	Regreso a la Colonia y aseo personal
11.30	Almuerzo
12.30	Higiene bucal y descanso
15.00	Ducha
15.30	Merienda
16.00	Charla educativa sobre temas de higiene, urbanidad, cantos. A cargo de director
16.15	Juegos y excursiones
18.30	Regreso a la Colonia y aseo personal
19.00	Ceremonia de arriar la bandera
19.15	Cena
20.15	Aseo bucal y recreo, juegos
21.00	Silencio y reposo

Fuente: *Boletín de Educación*, CGE, 1940.

82 El reglamento establece que en cada Colonia deberá existir una balanza y un botiquín completo, además de dos termómetros clínicos y 100 bajalenguas de madera bajo custodia de la maestra y enfermera. A continuación el CGE determina tiempos y acciones para un programa de actividad diaria en Colonia de Vacaciones: El paradigma médico y el diseño de programas higienistas y eugenésicos –junto a la biotopología– tienen gran impacto en el diseño de las políticas educativas en este contexto. Como ha señalado Bolcatto (2019) el proceso de reforma y centralización de la salud pública permite dimensionar el marco de referencia en el que la “escuela asistencial” se consolida.

También se dispone que los días domingo a las 9 horas se organicen misas de campaña rigiendo las mismas normas de libertad para concurrir o no a ella que existen en la enseñanza catequística durante el curso escolar. Una vez derogada la ley de educación de 1934, el sistema educativo fue regulado nuevamente por la de 1886; la iglesia santafesina recuperó su protagonismo en las propuestas pedagógicas con Pío Pandolfo y José Amavet en el CGE luego de la intervención federal.

El reglamento formulado por el CGE determina el organigrama, roles, responsabilidades y funciones de los equipos sanitarios y educativos que coordinan cada Colonia de Vacaciones. Además de la dimensión jerárquica y funcional, la consideración del profesor o docente de gimnasia (educación física) constata el lugar que el sistema educativo reconoce a través de sus prácticas a la formación y educación de los cuerpos (Aiseinstein y Scharagrodsky, 2006).⁸³ Cada grupo de escolares por turno de funcionamiento está al cuidado, control, observación y seguimiento de una decena de trabajadores cuya financiación el Estado asume.⁸⁴

En suma, a lo largo de este capítulo, realizamos un ejercicio de reflexión a escala provincial sin dejar de lado los aportes de la historiografía reciente. La segunda mitad de los años treinta permiten dar inteligibilidad a una materialización estatal intervencionista que, entendemos, se manifestó en un doble mecanismo ya anunciado: una matriz de centralización administrativa y burocrática del sistema educativo; y una permeabilidad ordenada y progresiva del sistema educativo partiendo de comprender a la escuela como una institución y diseño pedagógico social. Es decir, comprendiendo lo escolar como parte de una trama social que respondió a demandas latentes y propias de una sociedad moderna y de masas.

Hemos intentado hacer inteligible los ensayos institucionales, pedagógicos y sociales que la cultura política del iriondismo santafesino puso en práctica como

83 La dirección y administración de la Colonia de Vacaciones estará a cargo de un maestro en servicio (asignado por el director del establecimiento), con el asesoramiento de un médico escolar y un personal integrado por: 1 celadora por cada 25 niños, 1 maestra enfermera, 1 profesor de gimnasia, 2 mucamas, 1 cocinera y 1 ayudante de cocina. El director de la escuela será responsable de la vigilancia de aspectos técnicos como administrativos, concurrir diariamente a la Colonia por lo menos 2 horas por la mañana y 2 horas por la tarde, conocer las características generales de cada niño y sus reacciones, distribuir el plan de trabajo con sus colaboradores, llevar libro de asistencia y novedades con las celadoras, controlar el consumo de alimentos, elevar un informe general a la Oficina de Sociedades Cooperadoras y Asistencia Social del Niño dependiente del CGE.

84 En cuanto a las celadoras el reglamento establece la responsabilidad del fichaje del alumnado en su ingreso, registro de vacunas; llevar a la práctica las acciones determinadas por la dirección escolar y comunicar toda novedad. En tanto la maestra enfermera deberá vigilar la salud de los niños, asistir al médico escolar, atender urgencias, hacer cumplir las medidas que dicte el médico escolar en materia preventiva o curativa, vigilar la preparación del alimento. Por su parte el reglamento establece que el médico escolar debe impartir instrucciones que sean menester para la solución de problemas de orden médico e higiénico, conocer la reacción que cada niño experimente en la Colonia, dejar por escrito prescripciones de profilaxis, realizar reacciones tuberculínicas a cada niño extrayendo de su resultado las medidas profiláctico terapéuticas que correspondan.

parte del programa pedagógico intervencionista, higienista y eugenésico. Dicho proceso educativo estatal interpeló redes de sociabilidades de masas que canalizaron la participación institucional (combinando estrategias de fomentismo cultural progresista y movilizacionismo católico) evitando de este modo caer en las tentaciones de la anomia social.

La matriz estatal caracterizada por el antipersonalismo resultó ser una aceiteada maquinaria de acuerdos estructurales con la sociedad civil y sus formas de participación. Maquinaria que se sostuvo mediante un ambicioso programa de obra pública y rediseño urbano sin precedentes; poniendo en marcha un engranaje en donde las agencias estatales, los saberes especializados, los expertos técnicos dieron respuesta coordinada a la preocupación de las elites en torno a la “cuestión social”.

Las articulaciones con las sociedades cooperadoras, el programa de control y homogeneización de las infancias (débiles y abandonadas) mediante las colonias de vacaciones y la definición del sistema educativo como nave insignia en el ordenamiento sanitario, higiénico y el control social son sólo una secuencia posible al interpretar esta etapa. En esta coyuntura, el ministerio de Instrucción Pública y el CGE afinaron instrumentos y tonos en una misma partitura donde la institución escolar se conformó como pieza constitutiva de un engranaje que parecía olvidar su dilema original sin resolución: la falta de legitimidad política de origen.⁸⁵

85 Remarcamos que las tensiones propias del campo ideológico de entreguerras (nacionalismo, catolicismo y laicismo) y los ensayos pedagógicos (revisionismo, escolanovismo y espiritualismo) no han sido aquí desarrollados pues su tratamiento será abordado en las páginas siguientes.

TERCERA PARTE

ENSAYOS REFORMISTAS EN LA EDUCACIÓN



Desfile escolar por calle Córdoba en la ciudad de Rosario, 9 de Julio de 1937, Museo de la ciudad de Rosario Wladimir Wikelievich. Colección Miguel Culaciati.

CAPÍTULO VII

Reformismo demoprogresista: aspiraciones y límites

Hablemos con franqueza. Los políticos generalmente no ven el problema. Y los pedagogos lo ven a través del ojo de la llave del profesionalismo. Aquellos, creen que la enseñanza es una de tantas reparticiones para dar o quitar puestos. Estos, fuera del círculo estrecho del aula, no ven el vasto radio de acción social de la Escuela no sólo como foco de sociabilidad y cultura, sino también, como fuente de salud y riqueza –y creen que el problema se reduce en una cuestión de programas y metodologías condimentados con algunos precisionismos pedagógicos de cierto lustre científico.

Julio Barcos, *Revista de Instrucción Pública* (1934)

Esta tercera y última parte del libro se enfoca sobre los procesos y programas reformistas en el campo educativo. En esta clave, las culturas políticas apelaron a un necesario ejercicio de lecturas retrospectivas sobre el pasado que legitimó cada proceso reformista. En las tres coyunturas que vamos a analizar, el sistema educativo constituyó un fértil escenario de prácticas pedagógicas que resultaron posibles. En primer lugar, a partir de 1932 el primer ensayo pedagógico reformista se definió por una apuesta a la descentralización de la educación, consagrada en la ley 2369 de 1934.

El debate parlamentario previo a la sanción de la nueva norma educativa, permite indagar en la figura de los Consejos Escolares de distrito, institución medular y polémica en función de sus facultades delegadas. El escenario parlamentario nos aproxima a las culturas políticas a través de las argumentaciones y discursos que los diferentes bloques del oficialismo y la oposición sostienen. De hecho, la sanción de la norma educativa consagra una concreta avanzada del reformismo laico que pone en crisis una extendida hegemonía católica sobre el sistema educativo.

Sin embargo, el centro del debate estuvo en la discusión sobre la descentralización y autonomía de los Centros Escolares de distrito. Aspiración demoprogresista que resulta rápidamente clausurada.



Gobernador Luciano Molinas (centro), arzobispo Nicolás Fasolino y Agustín Zapata Gollán (derecha) durante un acto oficial. Santa Fe, 1932. Banco de imágenes “Florián Paucke”, AGP.

En el capítulo VIII nos detenemos en la intervención federal de 1935, las agencias educativas estatales y sus funcionarios pusieron en marcha una nueva etapa reformista en clave de “restauración conservadora”. Inmediatamente se puso en vigencia la ley de educación de 1886 –se trataba de volver al pasado finisecular y a la recuperación de los valores tradicionales– para cuya tarea de conducción fueron necesarias designaciones de experimentados funcionarios provenientes de la experiencia educativa de la temprana democracia radical.

Finalmente, nos detendremos en la reconstrucción de un denso campo simbólico –con fuerte anclaje en el relato de un pasado patricio y notabiliar– que el iriondismo en particular (y el antipersonalismo como programa de gobierno) consolidó en una densa red institucional en donde el sistema educativo fue un factor determinante.

La figura de Juan Mantovani y las referencias a su programa educativo en el ministerio de Instrucción Pública constituyen una fuente de atención permanente. Desde 1938, como ya hemos indicado, Mantovani combina su lugar como experto

—de una concepción humanista e idealista de la educación— y como político. En poco más de tres años de un intenso programa de gestión, el funcionario consagró un estilo de conducción sobre el sistema educativo que desarticuló demandas del magisterio y promovió una agenda de objetivos a mediano y largo plazo. En este sentido, en el presente escrito nos hemos detenido en el análisis sobre la “escuela asistencial” y las experiencias escolanovistas como construcciones institucionales densas que el antipersonalismo consolidó. Terminando esta parte del libro, proponemos al lector revisar nuevamente el diseño de políticas educativas en clave de cultura política.

No hay posibilidad alguna de resolver la tensión entre conservadurismo e innovación pedagógica, sin comprender la complementariedad de Manuel María de Iriondo y Juan Mantovani. En esta clave, la conmemoración del Centenario del brigadier Estanislao López (1938) materializó un programa de celebraciones estatales que recurrió a diversas formas de narrar figuras de un mítico pasado (en un camino de institucionalización y profesionalización de la tarea del historiador). Tres proyectos de reformas, donde la apelación a una tradición retrospectiva fue un ejercicio recurrente aunque con distintos resultados.

Desde 1886 estaba vigente una Ley de Educación que delegaba el gobierno de la misma en el CGE y establecía la educación religiosa en horario escolar. Esta situación se vio modificada con la sanción de la ley 2368 que, como adelantábamos, introducía la laicidad de la educación y la descentralización del gobierno. Las fuentes del debate parlamentario de mediados de 1934 dan cuenta que el tratamiento legislativo fundamentalmente estuvo centrado en la figura, misión y facultades de los Consejos Escolares de distrito.¹

La nueva ley les otorgaba a los Consejos Escolares autonomía y amplias atribuciones en la administración y el gobierno de la educación. Por su parte la dirección técnica y el control administrativo quedaba a cargo de un Director General de Escuelas designado por elección popular. Los Consejos Escolares podían establecer y cobrar directamente impuestos (aunque con ciertas especificaciones al respecto), suspender a directores, vicedirectores o maestros de distrito, aplicar medidas disciplinarias elevando actuaciones a la Dirección General de Escuelas, promover el traslado de maestras de distritos, originar la formación de bibliotecas y de asociaciones cooperadoras de la educación y administrar los fondos escolares propios y el subsidio que recibiera de la Dirección General de Escuelas y pagar sus haberes al personal docente y administrativo del distrito.

De todos modos los orígenes de la reforma educativa que promovió el gobierno de Luciano Molinas, como confirmaremos a lo largo del capítulo, solo pueden comprenderse como parte de un complejo y ambicioso programa de políticas pú-

1 Sobre los Consejos Escolares de Distrito desde sus orígenes y en distintas etapas políticas y espacios subnacionales, ver De Luca (1991) y Andretich (2016).

blicas de neto corte descentralizador a partir de 1932.² El ministro Abel Furno es quien presenta públicamente el programa educativo y el proyecto de ley de educación para discusión parlamentaria, junto al debate por una nueva ley de sociedades de Fomento y Municipios.³

Los argumentos de senadores y diputados –además de los ministros interpellados por ambas cámaras– indican que si bien el proyecto de ley de educación ingresa para su tratamiento a mediados de 1934 –luego del proceso electoral que validó la experiencia del PDP–, el gobernador Molinas había iniciado la agenda pedagógica reformista a través de un decreto en el mes de mayo de 1933.⁴ Es que el primer ingreso al parlamento no fue tratado inmediatamente, por lo que el oficialismo sostuvo la solicitud de la reforma una vez sucedidas las elecciones intermedias.

En este capítulo nos proponemos lograr una aproximación al parlamento provincial como un lugar donde se configuran mecanismos de consensos y limitaciones determinantes para todo plan de gobierno y para la aprobación o impugnación de leyes. La ley núm. 2369 de 1934 recorre un camino que no ha sido estudiado en profundidad. Una vez más continuamos nuestra perspectiva teórica y metodológica inicial de las culturas políticas y el campo educativo en la provincia de Santa Fe.

Aunque con muy corta vigencia, la ley de Educación conquistada por el gobierno del PDP (a la luz de los aportes de la historiografía reciente)⁵ logró una epopeya singular: afianzar el programa reformista liberal contra la tradición conservadora y nacionalista católica. Dicha norma clausuró en parte los preceptos pedagógicos y educativos de la ley precedente de 1886; pero también estimuló la creencia fundacional de no renunciar a un programa de reformas centrales cuya red política rechazaba desde los debates finiseculares en camino al primer Centenario de mayo.

2 Como ya hemos analizado, el programa reformista progresista de la democracia progresista trasladó al parlamento provincial un conjunto de leyes de descentralización (salud pública, asistencia, obra pública, comisiones de fomento y municipios, sistema educativo) para su tratamiento.

3 Para un análisis sobre la política en el espacio local a la luz del vínculo entre los consejos escolares y los municipios, véase Ferreyra y Petitti (2014).

4 El decreto del Poder Ejecutivo se firmó el 04/05/1933. El ministro De la Vega acude una vez más a la legislatura fundamentado el recorrido histórico que la iniciativa reformista ha alcanzado. La fundamentación legal se basa en la vigencia de los artículos 164 y 184 de la Constitución provincial de 1921 (sancionada durante 1932 luego de una década desde su derogación por Enrique Mosca). En consecuencia, el ejecutivo remite una vez más al parlamento la propuesta educativa.

5 En un trabajo anterior (Carrizo y Giménez, 2017), confirmamos la preponderancia de una cultura resistente y de rechazo a todo intento reformista para con el sistema educativo que sólo ha sido modificado en tres oportunidades: 1886, 1934 y 1949. Esto no significa que no se hayan presentado proyectos legislativos con tal finalidad, pero en su totalidad éstos perdieron estado parlamentario y dejaron en la figura del decreto una administración educativa plena desde el poder ejecutivo, evitando así la vía parlamentaria.

En una provincia cuyo sistema educativo se construyó y consolidó a partir de un paraguas católico y conservador, la reforma de la ley de Educación Común consagra –junto a la vigencia fugaz de la Constitución de 1921– una ambiciosa hazaña. Sin embargo, el debate parlamentario entre 1932 y 1935 que vamos a analizar no se reduce únicamente a la nueva ley que regularía el sistema educativo, sino también se incluyen aspectos que tienen directa relación con la educación pública (por ejemplo, sueldos atrasados, escuelas nocturnas, fortalecimiento de partidas presupuestarias).

Es relevante considerar que la Constitución provincial de 1921 además de su contenido progresista y descentralizador permitió renovar el calendario electoral y los mandatos y plazos tanto de los diputados como de los senadores provinciales.

Detallamos el itinerario parlamentario, comisiones de labor, construcciones de consensos e interpelaciones a través de las distintas sesiones analizadas a través de los archivos disponibles.⁶ Comenzamos nuestro análisis por la cámara de ingreso del proyecto de ley, la cámara baja. En cuanto a la constitución de la cámara de diputados tenían (a diferencia de la cámara de senadores que analizaremos luego) un tiempo de mandato uniforme con finalización en su totalidad en 1936. El tema educativo está en agenda permanente en ambas cámaras legislativas, así es como en sesión del 22/06/1934 ingresan en el orden del día de la cámara de diputados dos puntos que generan un importante debate.

El primero somete a discusión el proyecto enviado por el poder ejecutivo para contar con autorización de una “emisión de títulos de renta por seis millones de pesos moneda nacional, para abonar exclusivamente con su importe, los sueldos atrasados del magisterio.” En el mensaje de presentación, el gobernador Luciano Molinas describe la importancia que la educación pública tiene para su plan de gobierno, resolver la deuda a docentes es fundamental, y más allá de las partidas ordinarias en el presupuesto asume que no es posible dar una respuesta de fondo al problema sin acceder a otras fuentes de financiamiento.⁷

6 Durante 1933 y 1934 se constituyen diversas comisiones parlamentarias, entre ellas la Comisión de Instrucción Pública, Héctor Carlino (P), Manuel Torrente (h), José Varela Silveira, Nicasio Zabalo, Mateo Danna, Juan Filippini, Natalio Mattei. Las otras comisiones fueron: Presupuesto y Cuentas, Legislación Social, Obras Públicas, Hacienda, Agricultura y Ganadería, Peticiones y Poderes, Negocios Constitucionales y Legislación, Asistencia e Higiene Social. También se conformaron comisiones especiales para proyectar reformas al reglamento interno de la cámara y para proyectar la ley general de policía y comisiones interparlamentarias: Para proyectar reformas a la ley de jubilaciones y pensiones N 2092, para revisar el texto oficial de la Constitución de 1921. HCDPSF, diario de sesiones, 1934. Además de una comisión “especial” para investigar las denuncias contra las autoridades municipales de la ciudad de Santa Fe.

7 HCDPSF, Diario de Sesiones, IX sesión ordinaria, 22/06/1934. Orden del día, punto I. Molinas informa que la administración a su cargo asume como derecho constitucional el derecho a la educación. Y que desde 1932 las partidas de recursos anuales han aumentado considerablemente. En 1932 al Consejo de Educación se destinan 10.502.000 pesos (un 29.06 % del total de la recauda-

Entre las fuentes alternativas, se reconoce que de acuerdo a preceptos constitucionales se estableció una contribución del 10% de la recaudación propia de municipios y comisiones de fomento. Molinas da cuenta de una transición normativa que espera poder consolidar con el tratamiento legislativo en ambas cámaras, ya que durante 1933 la nueva norma que regula la institucionalidad y funcionamiento en municipios y comunas aún sigue sostenida en decretos:

Cuando se dictó el decreto reglamentario y se envió a la legislatura el mensaje del 3 de agosto a que se ha hecho referencia, todavía las municipalidades de Santa Fe y Rosario se regían por el imperio de la ley 2147, pero con posterioridad se dictaron las cartas orgánicas, las que reglaron la forma de efectuar el aporte de fondos para el Consejo General de Educación. La autonomía financiera que las cartas orgánicas han establecido para los municipios de Santa Fe y Rosario, coloca a los mismos en situación de fijar los fondos con que concurrirán al sostenimiento de la educación común, lo que sin duda alguna los obligará más a tomar medidas que garanticen el aporte real y en armonía con las necesidades escolares, máximo cuando no debe olvidarse que doctrinariamente el gobierno y el sostenimiento de las instrucción pública, debe ser una función municipal... Pero como aún con todo esto no será bastante para la creación y sostenimiento de las escuelas, en condiciones que el analfabetismo desaparezca, se ha cambiado fundamentalmente el régimen centralista y burocrático que caracterizó hasta hoy el gobierno de la administración escolar.⁸

Para Molinas, los Consejos Escolares son fundamentales en la administración escolar, a partir de su creación y constitución los mismos considerarán las obligaciones de las escuelas en los distritos. “El gobierno actual recibió la pesada herencia del atraso en el pago de sueldos a la administración, y para los Consejos Escolares existe también esta pesada carga...

Los Consejos Escolares deberán empezar desde el mes de junio a pagar las planillas de sueldos y alquileres.” En este reconocimiento, el gobernador entiende que sólo una emisión de títulos permitirá cancelar la deuda para con el sector docente a través de los Consejos Escolares:

Los Consejos Escolares no pueden mirar impasibles la situación creada a los maestros que están bajo su jurisdicción, y les ha de ser

ción provincial). Incrementándose durante el año 1933 a 12.967.000 pesos con el mismo destino (un 32 % del total de la recaudación).

8 Mensaje del gobernador Luciano Molinas al proyecto de ley sobre emisión de títulos para cancelar la deuda con el sector docente. Cámara de Diputados, HCDPSF, Diario de Sesiones, IX sesión ordinaria, 22/06/1934. Orden del día, punto I, p. 167.

fácil en la mayor parte de los casos, colocar dentro de los mismos vecindarios, por lo menos la cantidad de títulos necesaria para poner al día a los maestros que de ellos dependan.⁹

El segundo tema tratado en la misma sesión de diputados está relacionado con la solicitud de reapertura de escuelas nocturnas.¹⁰ El proyecto de ley en discusión, analizado por la Comisión de Instrucción Pública (con mayoría radical) solicita autorización al poder ejecutivo a invertir 250.000 pesos m/n en la reapertura de todas las escuelas nocturnas clausuradas recientemente. La reapertura está orientada a la enseñanza elemental para adultos analfabetos, cuestión en la que ya nos hemos detenido en este escrito.¹¹

Las sesiones legislativas profundizan el debate alrededor del analfabetismo y sus causas, alrededor de la educación nocturna y su futuro, acerca de financiamiento inmediato para cancelar el pasivo con el magisterio. Pero nos detenemos en profundidad en la discusión sobre la nueva ley de educación.

En sesión ordinaria en minoría del 29 de junio de 1934, la cámara de diputados con la presidencia de Virgilio Sánchez Granel da ingreso por moción del diputado Malamud a una petición de realizar una sesión extraordinaria para tratar el despacho de comisión sobre la nueva ley de educación de la provincia.¹² El 5 de Julio de 1934 se considera y aprueba el despacho de la comisión de Instrucción Pública en mayoría sobre la ley de educación en proyecto enviada por el poder ejecutivo un mes antes.

La sesión comienza con un total de 29 diputados, se da lectura al proyecto de Ley de Educación, títulos y capítulos. Para el diputado oficialista Manuel Torrente la discusión sobre el rol de los Consejos Escolares recupera una tradición reformista que no es improvisada y tampoco novedosa, ya tiene sus orígenes alrededor

9 HCDPSF, Diario de Sesiones, IX sesión ordinaria, 22/06/1934, p. 167.

10 HCDPSF, Diario de Sesiones, IX sesión ordinaria, 22/06/1934, p. 171. Orden del día, punto VI.

11 El diputado Carlino (departamento San Jerónimo) pide la palabra y sostiene que el proyecto tiene una historia vinculada con el decreto del gobierno provincial (24 de enero de 1934) lo que motivó la movilización de los maestros cesantes y una postergación de clausuras hasta el 31 de marzo. Afirma que la comisión de Instrucción Pública recibió demandas, todas ellas dejaban en evidencia la ausencia de Consejos Escolares constituidos. Estos consejos “debían pronunciarse sobre la necesidad de estas escuelas” con funcionamiento deficiente. De este modo, la comisión acudió tanto al Ministerio de Instrucción Pública como al Consejo General de Educación solicitando informes sobre el particular. El informe señala que la demora en constitución de los Consejos Escolares también fue determinante en la no continuidad de las escuelas nocturnas. Mientras el presupuesto de 1934 sólo contempla sueldos y vacaciones por los meses de enero y febrero, los Consejos se habían constituido en la herramienta que determinó el poder ejecutivo para la reapertura de las mismas de acuerdo a cada diagnóstico realizado. Por lo tanto, el Consejo General autorizó al personal directivo y docente a que continuara dictando clases con carácter ad honorem y hasta tanto los consejos escolares se pronuncien sobre la necesidad de su continuidad.

12 HCDPSF, Diario de Sesiones, XV reunión, sesión en minoría, 29/06/1934, p. 204.

de la figura de Lisandro de la Torre en la etapa del Centenario de mayo. Ya en 1909 hay antecedentes legislativos e intentos de dar vida a los Consejos Escolares, a la necesidad de reformar los regímenes municipales o locales y el propio programa de la Liga del Sur promovía la creación en cada comuna de consejos escolares de electivos y autónomos, dotados de rentas especiales y con facultad exclusiva de nombrar y remover maestros.

El legislador señala que ha sido precisamente por imperio de la Constitución de 1921, que se dictó el decreto 251, de acuerdo con el artículo 184 de la misma, imponiendo en forma provisoria por un decreto ley, una ley de educación para regir con nuevas orientaciones la educación de los niños. Una nueva etapa de descentralización estatal viene a poner fin a períodos sin resultados concretos en más de 50 años de la ley 1420. Enfatizando en el problema del analfabetismo, señala:

Partimos de la base de que el régimen vigente practicado cincuenta años, lo que ya es más que suficiente como prueba, se ha frustrado totalmente, en cuanto a los fines primordiales de asegurar la libertad y la buena administración. Lo demostramos con el estado de la educación, que nos proporciona la vergüenza de que Santa Fe sea la provincia argentina donde el analfabetismo arroje la cifra más elevada.¹³

Torrente describe a sus pares que no se trata de un programa infundado, todo lo contrario, ha tenido en cuenta procesos que alcanzaron resultados alentadores en otros países a través de la descentralización. El caso Santa Fe entra en dialogo con la tradición demócrata norteamericana de Jefferson y así lo interpretó el programa reformista de la Liga del Sur. Sin embargo, el proceso en marcha en la provincia litoral se basa en la combinación de dos organismos con fuentes de legitimidad complementarias: la dirección general de escuelas (cargo electivo en forma restringida) y los consejos de distritos (electivos ampliados).

La primera implica idoneidad y carrera profesional, de carácter específicamente técnico para con el campo educativo y sus prácticas y actores. Por su parte, los consejos de distrito son concebidos como administradores, la ley otorga facultades especiales como son las de nombrar el personal de las escuelas. En su argumentación da cuenta de tres proyectos ingresados a ambas cámaras, los tres con el mismo objeto: regular la educación común y elemental en la provincia. Uno, presentado por el bloque radical (autoría del diputado Reyna), un segundo elaborado por el bloque oficialista (PDP) y un tercer proyecto ingresado por parte del poder ejecutivo en la cámara de senadores. En consecuencia, se designó una comisión interparlamentaria integrada por los diputados Milanoli, Barraco Mármol y Reyna, quienes elaboraron un único proyecto de síntesis.

13 HCDPSF HCDPSF, Diario de Sesiones, XV reunión, sesión en minoría, 29/06/1934, p. 204.

El bloque opositor en diputados conducido por el legislador Emilio Leiva solicita el uso de la palabra y fundamenta sus objeciones al proyecto oficialista. Para el diputado Emilio Leiva (antipersonalismo), lo sorpresivo fue que la Comisión de Instrucción Pública realizó el despacho sobre el proyecto de ley (aconsejando la aprobación del proyecto ingresado en Senadores).¹⁴ De modo que se ignoró la tarea de la comisión interparlamentaria, como los aportes de un estudio meticuloso con datos elaborados por el Ministro de Instrucción Pública. Como también se ignoraron las observaciones de los Consejos Escolares con su voz o la realización de un Congreso Pedagógico acorde a la ocasión.

Según el legislador el proyecto con despacho adolece de diversas fallas, entre ellas (capítulo I) limitaciones para la aplicación de enseñanza activa o métodos activos (artículo 61); (capítulo III) supresión del Consejo General de Educación; (capítulo IV) establecimiento de Consejos Escolares sobre los que el presidente de la Federación de Consejos Escolares de la Capital (Dr. Julia) ya se ha expresado al cuerpo donde observa: “la incapacidad de los partidos políticos para elegir hombres vinculados a la escuela, de capacidad reconocida y no adictos exclusivamente a un credo político”.¹⁵

Para Leiva, es fundamental que la ley separe las prácticas político partidarias y traslade el fundamento del escrutinio o acto de elección en la escuela misma junto al director de la escuela, el presidente de la cooperadora y el presidente o delegado del Consejo como tal, si no hubiese la totalidad de cargos pueden ser auxiliares los docentes:

Este proyecto ya conocido y aceptado por varias entidades de padres, aleja la escuela del comité en su mala acepción, y probablemente despejaría el ingrato ambiente provocado por los errores cometidos en la última elección y que causa desmedro al sistema.¹⁶

Continuando con las observaciones, el diputado objeta lo establecido en el artículo 52 del proyecto en tanto que el personal técnico de la educación será nombrado por concurso y es de práctica recurrente la ausencia de nombramientos de inspectores bajo esta modalidad. Otro tema observado es el relativo a la autonomía financiera de los Consejos Escolares (capítulo IX) ya que no se expresa nada preciso en cómo se hará efectiva dicha autonomía. La duración de la formación es motivo de reflexión

14 El diputado Emilio Leiva (radicado en la ciudad capital) junto al educador y senador José Amavet lideran (como parte de la oposición y bloque antipersonalista) las observaciones al proyecto del oficialismo en ambas cámaras. Como hemos observado en los capítulos anteriores, Leiva será elegido en 1940 vicegobernador de Joaquín Argonz; en tanto Amavet dirigirá el CGE junto a Pío Pandolfo luego de la intervención de 1935.

15 HCDPSF, Diario de Sesiones, 1934, p. 222.

16 HCDPSF, Diario de Sesiones, 1934, p. 222.

(6 años en escuelas normales) y en particular la agremiación obligatoria para maestros que ha motivado rechazos notables en la Federación provincial de educadores.

Prosiguiendo con las objeciones, el diputado Leiva pone en duda la implementación del “Hogar propio del maestro” ya que los fondos deberán aportarse por parte de la Caja de Jubilaciones como préstamo (200 mil pesos m/n). En definitiva para el bloque radical, el oficialismo no ha tenido en cuenta ningún aporte legislativo. La propuesta de la UCR Santa Fe, el proyecto de educación común del doctor Reyna ha sido ignorado completamente, siendo que dicho proyecto normativo cuenta con el apoyo de la Federación del Magisterio de la provincia (nota publicada el 12/11/1932).

En el relato del programa radical, el proyecto de Reyna sintetiza:

...la firme convicción que este proyecto ha de originar una ley escolar eficaz porque habrá de dictarse una ley, y tal ley no podrá apartarse de las últimas conquistas de la pedagogía, de los últimos avances de la ciencia del niño, y mi proyecto está fundado en ellas, en el pensamiento y en la autoridad indiscutible de los más grandes apóstoles de la educación moderna, en el materialismo vitalista de Montessori, en el idealismo pedagógico de Gentile, en el idealismo volitivo de Kerschensteiner, en el pragmatismo funcional de Dewey, en el activismo infantil de Claparede; en la didáctica experimental de Decroly, Parkhurst, Cousinet y Vinnetka.¹⁷

El diputado Carlino pide la palabra y contesta las observaciones del diputado Leiva argumentando que la voz de los consejos escolares fue tenida en cuenta para la redacción del proyecto oficial. El bloque del PDP en diputados ha recibido a los presidentes de los consejos escolares del municipio de Rosario (Batallán, Madai-gán, Bordabhere y Vila Ortiz entre otros) quienes expresan:

Los presidentes de los Consejos Escolares del municipio de Rosario... reunidos en asamblea especial resolvemos dirigirnos a ese sector, encareciéndole su apoyo y voto favorable para que en homenaje al cincuentenario de la ley de educación común y en virtud de la urgente necesidad de cimentar el nuevo régimen educacional de la provincia, se sancionen en la presente semana las leyes de educación común y de empréstito escolar a consideración de esa legislatura.¹⁸

17 HCDPSF, Diario de Sesiones, 1934, p. 224.

18 El telegrama de los Consejos Escolares del municipio de Rosario lleva la firma de Alfredo Maidagán, Domingo Brebbia, Federico Couso, Miguel Canaves, Enrique Assanelli, José N. de la Vega, Raúl Bordabhere, Enrique Merediz, Salvador Arteabaro, Antonio Rajadel, M. Buigadi, R. Parody, Juan Podestá, Eduardo Maincke, J. Alberto Giménez, Aaron Sigal y Quintin Munuce.

Para Carlino la interpelación de Leiva carece de fundamentos ya que el proyecto de ley oficial es liberal a su entender y autoriza a aplicar cualquiera de los métodos activos que el docente determine. Incluso la supresión del Consejo de Educación se fundamenta en su dimensión de “armatoste pesado, burocrático por esencia, donde todo se vuelve papeles y expedientes, lo que no es posible ni necesario con la descentralización.” Rechazando además las acusaciones de prácticas políticas partidarias en el terreno educativo que el diputado radical acusa, como la homologación de duración de carreras y homologaciones de competencias y equivalencias entre la cartera nacional y la provincial.

En relación a la agremiación obligatoria, el diputado Carlino celebra que el proyecto así lo determine como una obligación en la ley:¹⁹

La agremiación obligatoria representa en estos momentos crear una institución de cultura, que ha de ser de superemulación en el maestro, que ha de reivindicarlo ante el padre, el niño y el pueblo... sin intervención del poder ejecutivo y sin temor a que puedan ser molestados en sus decisiones, cuya independencia ha de estar en vitalidad de su misma agremiación.²⁰

Para el bloque oficialista, el proyecto de ley del radicalismo es “lírico y literario”. La tradición de la Liga del Sur se define heredera de los intentos de descentralización de finales del siglo XIX (1874) en la provincia de Santa Fe. Sumando al debate, el diputado Riolo Visconti (UCR) apoya lo sostenido por el diputado Leiva y dirige su contestación a los diputados Pérez, Torrente, Vimo, Carlino y Hercowitz, a quienes acusa como bloque de no haber tenido en tiempo y forma el orden del día para su tratamiento:

Los representantes de la UCR... estamos completamente ciegos, podría decirse, con respecto a lo que se va a tratar en la reunión que estamos celebrando; pero como hemos dicho al ingresar a esta legislatura, no traemos ningún propósito avieso, y por lo contrario, hemos venido a contribuir a la sanción de leyes que sean beneficiosas para el pueblo que representamos.²¹

Una vez lograda la media sanción en la cámara de diputados, el proyecto de ley fue inmediatamente tratado en la cámara alta. En sesión del 22 de junio de 1934, la cámara de senadores establece en el temario la citación al ministro de Instrucción

19 Como ya hemos analizado la polémica desatada alrededor de la propuesta del gobierno de Molinas –promoviendo la agremiación obligatoria del magisterio santafesino– abrió una fuerte crisis para con las asociaciones gremiales docentes.

20 HCDPSF, Diario de Sesiones, 1934, p. 224.

21 HCDPSF, Diario de Sesiones, 1934, p. 227.

Pública y Fomento, José de la Vega, a modo de obtener explicaciones en el cuerpo contestando la minuta de comunicación referente a la “ampliación del Decreto Ley sobre educación común” solicitud del senador Manuel Rodríguez por el departamento San Lorenzo.²²

En la sesión de referencia, el senador Rodríguez tiene a su cargo el preludio a la presentación en el recinto del ministro Luis María de la Vega, su mensaje en forma directa apela al autor de la minuta el senador José Amavet (por el departamento La Capital). La crítica del senador se detuvo en la carencia de legitimidad legislativa que el gobierno de Molinas llevó adelante con sus aspiraciones sobre la descentralización del sistema educativo; y en especial el rol y poder de los Consejos Escolares de distrito, además de la falta de financiamiento de los mismos. El ministro responde:

El poder ejecutivo al asumir sus funciones en febrero de 1932, se ocupó preferentemente de poner en vigor la nueva Constitución y en promover las sanciones de las leyes orgánicas que habrían de facilitar la aplicación de los preceptos del Estatuto de 1921, orientando dichos proyecto en el programa de partido que lo había llevado al gobierno. Entre las iniciativas enviadas a consideración de la Legislatura en el primer período ordinario de sesiones, figura el de la ley destinada a reglar la educación común, normal y especial.²³

Luego, De la Vega afirma que en dicho programa y sobre las reformas iniciadas:

...se destacaban la transformación de la organización centralista y burocrática que hasta entonces había tenido el Consejo General de Educación, para realizar la descentralización instalando consejos escolares autónomos y electivos de distrito...la descentralización del organismo que hasta entonces había dirigido y administrado la enseñanza primaria constituía para nosotros una larga aspiración.²⁴

Continuando con los fundamentos y argumentación el Ministro afirma que la tradición de descentralización sobre el sistema educativo con “representantes populares fue preconizada en la provincia hace más de veinte años por Lisandro de la Torre”. Recientemente Carrizo (2019) ha realizado aportes en un cruce entre historia, política y educación durante el gobierno radical de Menchaca (1912-1916)

22 HCDSPS, Diario de Sesiones, 22/06/1934. José de la Vega hasta comienzos del año se encontraba integrando la cámara de diputados como legislador. Por lo que ahora acudía en carácter de ministro de la cartera educativa.

23 HCSPSF, Diario de Sesiones, VIII sesión ordinaria, 22/06/1934, p. 70.

24 HCSPSF, Diario de Sesiones, VIII sesión ordinaria, 22/06/1934, p. 70.

y los proyectos legislativos que activaron clivajes de culturas políticas divergentes (nacionalismo católico, regeneracionismo y reformismo liberal).²⁵

En esta clave, la agenda legislativa remite a tres ejes de discusión al calor del primer Centenario, a saber: la necesidad de nueva ley electoral; la dimensión electiva de las comisiones de fomento y una ambiciosa regeneración del sistema educativo:

En el caso del proyecto de ley de educación laica, las dificultades para impulsar su tratamiento y aprobación condujeron a que la ley de educación común de 1886 continuara rigiendo la educación elemental. Más allá de esta continuidad, resulta relevante el lugar que la cuestión educativa adquirió en los actores políticos y en aquellos que formaron parte del fenómeno asociativo de esos años. El lugar del conocimiento como llave del progreso de la sociedad fue un argumento que colocó en un mismo coro a actores de pertenencias partidarias distintas, una situación que trajo consecuencias al momento que, desde el campo de las ideas se pasó al de la batalla por las decisiones políticas en el terreno legislativo. Ámbito que se convirtió, finalmente, en uno de escasa deliberación puesto que al privilegiar lo procedimental por sobre lo argumentativo terminó obturando los proyectos de ley de educación primaria laica (2020: 238).

La Liga del Sur y sus legisladores —como los senadores Juan Proto y Enrique Thedy— inauguraron veinte años antes la aspiración programática de llevar adelante un claro proceso reformista descentralizando el sistema educativo en la figura de los consejos de distrito. En esta perspectiva y retomando las sesiones 1934, tanto los Consejos Escolares electivos y autónomos, como la misma reforma fundamental para combatir el analfabetismo fueron procesos rápidamente resistidos por parte del poder central:

Era tan grande la absorción del poder central y tan arraigado estaba en los hombres de gobierno, el concepto de la fuerza y de la suma de poderes, que todo aquello que significara desprenderse de parte de ese enorme poder, o de facultades, a favor del pueblo, se consideraba una utopía y como razón irrefutable, apelaban a la consabi-

25 Carrizo sostiene que en la temprana experiencia radical de 1912, “los proyectos de educación permitieron además poner en primer plano la fortaleza de la tradición católica para lograr la inviabilidad de las iniciativas legislativas, pese a los apoyos recibidos desde el espacio público por parte de instituciones instaladas en la tradición liberal. Y es precisamente este resultado final el que nos lleva a preguntarnos por las fortalezas del consenso liberal para impulsar un reformismo en esta clave. Puntualmente, cabe el interrogante acerca de si este consenso era lo suficientemente eficaz como cultura política, al menos en el escenario parlamentario, para generar las condiciones de posibilidad de un proceso de laicización de la enseñanza elemental para las futuras generaciones” (2019: 238).

da incapacidad del pueblo. Esta es la explicación, por qué los gobiernos se sucedieron, guardando el más absoluto silencio por esta importantísima reforma: era entonces fuerza política, dominio de voluntades, distribución de favores con sus extravíos, debían pues formar parte de ese funesto régimen de absorción.²⁶

De la Vega encuentra en el mismo radicalismo gobernante la responsabilidad de las dilaciones e indiferencias para con la reforma educativa. Hasta que “fue necesario que llegara el Partido Demócrata Progresista que estampó en su programa la instalación de Consejos Escolares, para que estos organismos, tuvieran por primera vez existencia en Santa Fe y en Sud América.”²⁷ En pocas palabras, el reconocimiento a la necesidad de una reforma —cuyo objeto de ser es la propia descentralización del sistema educativo— encontró rápidamente detractores, indiferentes, opositores y adversarios.

Una observación más merece destacarse: todo programa basado en procesos de descentralización encontró resistencias recurrentes, en el mismo tenor el ministro homologa los obstáculos que el mismo radicalismo generó para impedir la sanción de la ley de Comisiones de Fomento electivas (y que una vez más el PDP promueve definitivamente).²⁸ Para comprender el lugar de los consejos escolares de distrito (su función, misión y autonomía) la propuesta integral de Lisandro de la Torre a principios de siglo continuada por la administración de Molinas y sus ministros, nos introduce en un proceso definido por la tríada: autonomía, descentralización, democratización. De la Vega entiende:

Doctrinariamente, el gobierno y el sostenimiento de la instrucción primaria, deben ser una función municipal, y así se la consideró en esta provincia, durante mucho tiempo, hasta que se le disgregó, constituyendo un organismo especial, pero este antecedente no implica en modo alguno que deba mantenerse un régimen rigurosamente centralizado, puesto que el artículo 164 de la Constitución, deja a la legislatura atribuciones amplias para establecer por ley la

26 HCSPSF, Diario de Sesiones, VIII sesión ordinaria, 22/06/1934, p. 72.

27 HCSPSF, Diario de Sesiones, VIII sesión ordinaria, 22/06/1934, p. 72.

28 La experiencia de gobierno demoprogresista en la provincia de Santa Fe en sus orígenes se sustentó en la necesidad de una profunda democratización y descentralización en una agenda clausurada por gobiernos conservadores y radicales como pudo observar en su análisis Lisandro de la Torre. Además del sistema educativo, este proceso generó tensiones dominantes alrededor de una propuesta alternativa de legitimidad de origen en las Comisiones de Fomentos o gobiernos locales; para la tradición demoprogresista las comisiones administradoras locales debían ser elegidas a través del sufragio popular y no como una práctica de “representación invertida” desde la discrecionalidad de Casa de Gobierno.

organización que se dará a la dirección técnica y administrativa de la educación común, respetando su autonomía.²⁹

Por lo tanto, el ministro señala que la actual reforma educativa se fundamenta en la vigencia de la Constitución de 1921 (artículo 16):

La legislatura no consideró dicho proyecto de ley, entonces el poder ejecutivo que se sentía obligado por el impero del artículo 184 de la Constitución, a poner en vigor las reglamentaciones para la educación común, dictó un decreto en acuerdo de Ministros el 4 de mayo de 1933, imponiéndose las normas para la educación común, normal y especial.³⁰

De la Vega da cuenta que fue el mismo cuerpo legislativo ignoró el tratamiento de la norma enviada por el gobernador Molinas, como así también restó importancia al decreto y acuerdo. Sin embargo el ministro señala:

...cuando se esperaba confiado en que este año fuera tratado (1934) las primeras iniciativas que surgen son para criticar la reglamentación, en vez de pedir su discusión y las modificaciones que se creyeran convenientes. Argumentando además que el ejecutivo tiene facultades legítimas para modificar en cualquier momento el acuerdo (4 de mayo de 1933), sin embargo se ha priorizado como prudente esperar el tratamiento parlamentario y la discusión en la legislatura provincial.³¹

Los Consejos Escolares “se han establecido para otorgarles la función de dirigir y gobernar la escuela, y a excepción de la dirección técnica, se les confía todo lo demás. Es de su esencia, no solamente la facultad de nombrar maestros y directores, sino también la de manejar con independencia sus recursos. Autonomía administrativa y financiera, son los conceptos básicos que informan dicha institución”.³²

El ministro De la Vega vuelve a dirigirse al senador José Amavet, con vehemencia acusa al legislador por evitar el debate y guiarse por prejuicios. Un eje

29 HCSPSF, ídem, 22/06/1934, p. 71.

30 HCSPSF, ídem, 22/06/1934, p. 71.

31 HCSPSF, Diario de Sesiones, 1934.

32 El ministro argumenta a las críticas del senador Amavet que los Consejos Escolares en materia financiera, “una vez instalados ellos han de considerar las escuelas que tienen que gobernar y dirigir, compenetrarse de sus necesidades y recién cuando esto se haya hecho, que puede ser la tarea de un mes o dos, recién entonces confeccionar sus presupuestos, contar con los recursos que se les dé del fondo general de educación común, y si esos fueran insuficientes, pensar en otros recursos incluso las contribuciones.” HCSPSF, Diario de Sesiones, 1934, p. 71.

de la confrontación es la cuestión financiera de los consejos escolares que para Amavet el ejecutivo no definió con previsión alguna:³³

Nos es grato consignar a continuación, la modesta obra realizada por este Consejo Escolar desde el 2 de abril ppdo., fecha de su constitución: a) levantamiento del padrón de obligatoriedad escolar y envío de una copia al Consejo General de Educación, b) realización de fiestas y rifas a beneficio del Consejo Escolar, en las cuales se obtuvo un producto líquido de pesos 230.90, c) donación de ropa y útiles a niños pobres que concurren a la escuela por un valor de 160 pesos de curso legal, d) percibió de la Comisión de Fomento local, la suma de 825.20 pesos en pago del 10 % de las entradas generales de la Comuna, e) está tramitando la locación de dos piezas que se utilizarán como aulas suplementarias, por resultar insuficiente el local de la escuela para los niños que deben concurrir a ella; f) gestionó y obtuvo del Banco Provincial, el descuento de los sueldos del personal de la escuela local desde noviembre de 1933 hasta febrero de 1934 inclusive; g) los miembros titulares concurrieron al Congreso Departamental de Consejos Escolares realizado en el pueblo de Carlos Pellegrini.³⁴

Para el ministro, el Poder Ejecutivo nunca podía haber definido partidas presupuestarias para el funcionamiento de los Consejos Escolares de distrito sin la creación y puesta en marcha de su propia institucionalidad y diagnóstico:

Pero hoy los Consejos están elegidos y hay en el poder ejecutivo y en el Consejo General de Educación, el propósito más decidido de acelerar y consolidar cuanto antes su autonomía financiera, que no consiste solo en recibir dinero, sino en reconocer las necesidades para después obtener los recursos, y que es en definitiva el concepto con que administran los poderes públicos.³⁵

33 De la Vega afirma: "No obstante y para tranquilidad del señor senador interpellante, que se siente alarmado por la falta de recursos de los Consejos Escolares, debo manifestarle, que los gastos a efectuarse en este primer momento no son muchos, ni grandes, y en cuanto a los Consejos de los municipios de segunda y tercera categoría se refiere, una gran parte ha recibido ya de las Comisiones de Fomento el aporte que le corresponde, a otros se les ha ofrecido ese mismo aporte, con lo que podrán afrontar los gastos de que nos habla el señor senador con tanta alarma, por el temor que fueran a herir los bolsillos de los consejeros, y cubrir otras necesidades más." HCSPSF, Diario de Sesiones, 1934, p. 72.

34 HCSPSF, Diario de Sesiones, 1934, p. 72.

35 HCSPSF, Diario de Sesiones, 1934, p. 72 y 73. El ministro reconoce que la administración de Molinas incrementó y actualizó tributos para afrontar déficits anteriores. "Durante los 20 años de las administraciones radicales, se gastó sin ley y sin medida. En ese período 19 años fueron de déficit,

En este sentido, la reforma educativa se presenta como necesaria, impostergradable; una reforma urgente que mitigue los efectos del analfabetismo. En este camino es que el gobierno demoprogresista transfiere al Consejo de Educación sumas claves para su funcionamiento (\$10.500.000 en 1932, \$12.967.000 en 1933, el 29 y 34% del total del presupuesto general respectivamente). El diagnóstico o punto de partida es recuperado una y otra vez:

Hay atraso en el pago de los sueldos del magisterio; existen edificios que no reúnen condiciones necesarias, hay deficiencia en los elementos de enseñanza y en útiles para la misma, no hay que cerrar los ojos a la realidad, los cursos escasean ...” Y son los propios Consejos Escolares los organismos de referencia, “desde el mes de junio, los Consejos Escolares deben hacer sus planillas de sueldos y gastos, y cuando el Consejo General pueda hacer frente al compromiso de ese mes, serán los Consejos Escolares los que paguen dichas erogaciones.” Reforma para la autonomía de las administraciones comunales y descentralización del sistema educativo permanecen en diálogo permanente. “Después de la reforma escolar, se han dictado las cartas orgánicas para Santa Fe y Rosario, y ellas son las que tienen potestad para fijar las sumas con que contribuirán al sostenimiento de la ley común.³⁶

El poder ejecutivo reconoce haber avanzado de todos modos, en marzo de 1934 se realizaron cambios en la estructura del CGE, a través de una oficina específica para atender las demandas surgidas de los Consejos Escolares. El ministro informa que en pocos meses la tarea de dichos consejos se abocó a atender las demandas de 334 Consejos de distrito, distribución de escuelas por jurisdicción, remisión del reglamento de escalafón y ascensos, confección de fichas y planillas destinadas al censo escolar, confección de listas de maestros aspirantes a traslados, al CGE.

Además de la organización de ficheros por docente y por escuela, nómina de todas las escuelas por distrito con la dotación completa del personal docente y de servicios y sus respectivos presupuestos, la confección de escalafones de maestros y directores de las 13 secciones escolares. Se interpreta que los Consejos Escolares como gobiernos autónomos cuentan con facultad impositiva, como las que invisten municipios y comunas de fomento tomando de referencia la experiencia

y solo un año (1920) hubo superávit... le ha tocado a esta administración, reparar todos aquellos errores e irregularidades y para hacerlo, ha sido necesario recurrir a los contribuyentes y empleados, exigiendo sacrificios que no habrían sido indispensables, si los que antes administraban se hubieran sujetado a la ley y a las autorizaciones que tenían.”

36 HCSPSF, Diario de Sesiones, 1934, p. 73.

norteamericana. El ministro observa que las inquietudes del senador Amavet no tienen sustento:

yo no sé porque se ha de creer que la multiplicidad de impuestos no debe existir para los Consejos Escolares, y en cambio existe para la Nación, para las provincias y para las municipalidades... Anticiparse a presentar peligros de las imposiciones para el sostenimiento de las escuelas como si no fuera este impuesto igual a los demás, creyendo en la incapacidad o imprudencia de los Consejos, es conspirar contra la reforma y repetir el argumento de la inhabilidad de los ciudadanos para el ejercicio de las funciones democráticas.³⁷

Otro aspecto que se reconoce como herencia de las administraciones radicales, según De la Vega, es el atraso en el pago de sueldos a los maestros. Motivo por el cual el ejecutivo ha ingresado a consideración de la legislatura la solicitud de realizar un empréstito de liberación del maestro a través del cual se podrían cancelar los saldos adeudados. Una emisión de títulos por 6 millones de pesos (importe de los sueldos atrasados) y delegar en los propios Consejos Escolares la colocación de los títulos.

En la sesión del 20 de julio de 1934 la cámara de senadores da tratamiento al proyecto de endeudamiento y en su artículo 4 se detalla “el producto de la venta de los títulos será destinado exclusivamente al pago de sueldos atrasados de maestros y personal del magisterio”.³⁸ Sin dejar de observar la resistencia notable que han abierto los gremios del magisterio contra la reforma:

Los que ha mecanizado la carrera, los que miran sólo los años de servicios, los sueldos y las bonificaciones, los ascensos, el escalafón, las jubilaciones rápidas que alteran el régimen de la Caja, los eternos timoratos, con fobia a toda innovación, los que se sienten con pocas defensas para soportar un mayor contralor en su acción docente, no ven complacidos la nueva organización descentralizadora.³⁹

Luego de la extensa primera respuesta en el recinto de la cámara, solicita la palabra el senador por La Capital, José Amavet. El senador radical relata en primer término su definición de “no hacer política” en ninguno de los lugares de gestión que ha asumido, precisando acontecimientos de fuerte resistencia incluso por parte de senadores radicales y autoridades de la UCR (Lehmann) como ministros también (Enrique Mosca).

37 HCSPSF, Diario de Sesiones, 1934, p. 75.

38 HCSPSF, Diario de Sesiones, XV sesión ordinaria, 1934, p. 94.

39 HCSPSF, Diario de Sesiones, XV sesión ordinaria, 1934, p. 94.

Amavet cuestiona que durante más de un año el poder ejecutivo no ha tomado medidas para fortalecer los consejos escolares creados por decreto, entonces ¿cómo pueden funcionar los mismos?, ¿con qué recursos? Del mismo modo que ha sucedido con partidas para el funcionamiento del Consejo General de Educación. Los cruces permanentes en el recinto son protagonizados por los senadores Rodríguez (PDP) y Amavet:⁴⁰

...no me parece que haya tanta autonomía, cuando los presupuestos que presentan los Consejos Escolares puede ser rechazados por el Consejo de Educación; no hay tanta autonomía cuando el Consejo de Educación manda una lista a los consejos escolares para que elijan dentro de la lista que le manda; y no hay mucha autonomía, cuando les dice: ustedes no podrán construir casas para escuelas invirtiendo más de dos mil pesos.⁴¹

En junio de 1934 tiene lugar el ingreso de un proyecto de ley, autoría del senador Brambilla, ordenando que se ponga en posesión de los respectivos cargos a los miembros electos de Comisiones y Fomento y Consejos Escolares de distrito.⁴² Brambilla fundamenta el ingreso del proyecto a partir de lo expuesto por el ministro de Instrucción Pública y Fomento, afirmando que al menos 27 comunas donde se han elegido autoridades comunales y consejos escolares, y que por una u otra circunstancia no han puesto en posesión de sus mandatos a los electos. El senador afirma que son numerosos los informes de comisiones de fomento (como Barrancas o Alcorta), de Juntas de Mayores Contribuyentes y de solicitudes a la Junta Central de Elecciones que necesitan un marco normativo inmediato.

Dichas observaciones buscan promover en forma inmediata la comunicación, asunción y ejercicio o posesión de mandatos a las autoridades electas luego del decreto con acuerdo de ministros que el poder ejecutivo ha aprobado en abril pasado. “No interesa tanto en este caso discriminar las causas originarias de tal retardo, como poner de relieve la medida en que una situación semejante evidencia un principio de auténtica, de incuestionable y cierta subversión y anomalía en orden a las normas precisas que regulan el desenvolvimiento del régimen municipal”.⁴³

40 HCSPSF, Diario de Sesiones, 1934. El senador Rodríguez será uno de los voceros con mayor exposición de motivos institucionales y pedagógicos en defensa de la ley en discusión. Sus alocuciones extensas y abundantes en citas responden punto por punto los ejes del debate que provienen del bloque radical que encuentra en el senador Amavet su experto en temas educativos. “¿Por qué deseamos imponer métodos activos, como precisa sabiamente el proyecto de ley? Porque ellos favorecen la formación del tipo humano que el país necesita.”

41 HCSPSF, Diario de Sesiones, XV sesión ordinaria, 1934, p. 94.

42 HCSPSF, Diario de Sesiones, 29/06/1934, XII sesión ordinaria.

43 HCSPSF, Diario de Sesiones, 1934, p. 96.

Durante el mes de julio de 1934 en reunión ordinaria se resuelve realizar una sesión especial inmediata para tratar el proyecto de ley de Educación ya aprobado por la cámara de diputados. El proyecto luego de tres semanas de estar en estudio en la comisión respectiva (Comisión de Peticiones y Poderes) no cuenta aún con despacho alguno como se esperaba, por lo que se solicita que los senadores que integran la misma concurran a la sesión especial para analizar el texto.

El senador Amavet entiende que el pedido de “compromiso” hacia la comisión de análisis que realiza el senador Parera para el próximo viernes, puede fracasar de no haber *quorum*. El legislador Parera solicita que se trate la ley “con o sin despacho de Comisión. No es indispensable que el despacho se haya producido y distribuido entre los señores senadores”.⁴⁴ En la última sesión de julio los senadores autorizan –despacho favorable de la Comisión de Hacienda mediante– la emisión de deuda pública por 6 millones de pesos con destino específico a cancelar la deuda con el magisterio.

La primera sesión de agosto se inició con la discusión alrededor del proyecto de ley de educación. El orden del día indica el tratamiento con despacho favorable de Comisión de Negocios Constitucionales y Legislación (proyecto del senador Brambilla). Por su parte, el senador Casas solicita a sus pares el tratamiento inmediato del tema educativo en la presente sesión (moción rechazada). Finalmente el senador Casas da ingreso al despacho de la comisión de Peticiones y Poderes sobre el proyecto de ley de instrucción pública.

El inicio del debate –con presidencia del senador Carasa– es iniciado por el senador Clementz, celebrando que se apruebe el proyecto con media sanción ya que “han transcurrido 50 años desde que se aprobó, después de una discusión histórica entre grandes católicos y liberales, la ley nacional llamada de Educación común.”

Se propone reducir a las cifras menores posibles la proporción de niños en edad escolar que no reciben educación en la provincia de Santa Fe. Heredera de las aspiraciones del modelo sarmientino y de la ley 1420, esta nueva norma asume como propia esa tradición normalista e inaugura una nueva etapa en tanto política de la educación:

En 1916, destacaba el doctor Lisandro de la Torre la cantidad alarmante de analfabetos, que llegaban entonces a constituir un 35 % de la población escolar del país. La vieja organización educacional parecía haber agotado el alcance de sus disposiciones, sin resolver a fondo este grave problema. Durante muchos años había extendido sus beneficios que fueron valiosos para varias generaciones; pero siempre quedaba un margen lamentable constituido por los niños que no podían concurrir a la escuela, por los más diversos motivos:

44 HCSPSF, XVII sesión ordinaria, 27/07/1934, p. 190.

ya sea por la ignorancia de los padres, y sobre todo, por la falta de capacidad material y de la comprensión de las exigencias inmediatas en cada zona de provincia.⁴⁵

Clementz explica que justamente una administración excesivamente centralizada del campo educativo, falla en sus controles, a través de informes incompletos, demorados, deficientes que no se condicen con la realidad de la provincia. He aquí la vigencia y necesidad de la reforma actual:

El ejecutivo trata de lograr una escuela para todos sin distingos de posición social o económica, orientando a los niños sólo por sus aptitudes y vocaciones, se trata de una norma que ha defendido el Partido Demócrata Progresista y que sostiene nuestro gobierno como el aspecto más importante desde el punto de vista social, de la llamada escuela única.⁴⁶

Según argumentan sus defensores, el texto pretende dotar a la provincia de una norma pionera en asumir los desafíos de las desigualdades educativas. El senador informa que en muy poco tiempo el ministro de Hacienda (ingeniero Casella) ingresará un proyecto sobre construcciones de un tipo uniforme de escuela en todas las localidades de la provincia –cuando los vecindarios suministren el terreno apropiado y los ladrillos necesarios– y otro para garantizar el escalafón y la estabilidad del magisterio.

El senador Casas pide la palabra para hacer mención a la ausencia de los senadores de la oposición y mociona un breve cuarto intermedio para que dichos legisladores terminen sus deliberaciones y puedan participar en el debate. Se refiere a los senadores radicales Amavet, Cassanello, Caclen, Bali, Brambilla y Arteaga, quienes no asistirán a la sesión por no haber sido aceptadas las modificaciones propuestas en la comisión de tratamiento. Amavet incluso había presentado la renuncia a dicha comisión en la sesión anterior.

El senador Rodríguez vuelve sobre el particular, señalando que la ausencia de “senadores de derecha” no hace más que dar cuenta de un acto de irresponsabilidad mayúscula. El legislador continúa con su análisis y defensa del proyecto que retorna a un principio fundacional como es la tutela del Estado en materia de regulación de las prácticas educativas como es facultad delegada en el artículo 50 de la Constitución Nacional:

En lo que respecta a Santa Fe, y hasta el año 1874, su administración escolar carecía de una rama especial que atendiera el gobierno de las escuelas. En agosto de ese año, siendo gobernador Servando

45 HCSPSF, Diario de Sesiones, 03/08/1934, p. 224. Exposición del senador Clementz.

46 HCSPSF, Diario de Sesiones, 03/08/1934, p. 224.

Bayo, se dictó la primera ley de educación en nuestra provincia, funcionando hasta entonces una inspección de escuelas dependiente del Ministerio.⁴⁷

En su lectura retrospectiva, Rodríguez da cuenta que han llegado a la legislatura varios proyectos de leyes de educación, sin embargo o no fueron presentados en momentos propicios, o ninguno de ellos fue concebido al calor de las directivas políticas del momento, incluso ninguno fue tratado en el recinto. Rodríguez recupera en varias oportunidades el concepto “*self government*” de la tradición norteamericana para sostener la necesidad de los consejos de distrito:

Este sistema del auto-gobierno, se ha dicho que es característico de los Estados Unidos, y así es; pero fuerza es reconocer que tiene su más auténtico origen en Inglaterra, como demostraré más tarde al referirme en especial al régimen de los Consejos Escolares de distrito [...] La reforma que abordamos hoy, es tan amplia cuanto ella pueda concebirse para regir la educación en los límites del territorio provincial. Abarca en lo administrativo la descentralización a que me he referido; en lo técnico, la adopción de los métodos activos y la dirección unipersonal de la educación primaria; en lo financiero, la facultad impositiva de los Consejos Escolares y la implantación de sistemas eficaces para la percepción de las rentas escolares; y en lo social la obligación de la enseñanza, mediante el empadronamiento y su gratuidad absoluta.⁴⁸

Rodríguez señala que provincias como Entre Ríos y Córdoba han aprobado recientemente nuevas normas en materia educativa, sin embargo “la reforma en aquellas provincias, ha concentrado sus valores en el aspecto técnico de la enseñanza. La ley que vamos a dar a Santa Fe, contiene además, la reforma de la escuela primaria en el orden administrativo, político y social”.

Un nuevo concepto acaba de nacer sobre lo que debe ser la escuela santafesina. De hoy en más, tendremos la realización de la verdadera escuela popular, enraizada al suelo, como una planta vigorosa...

47 HCSPSF, Diario de Sesiones, 1934, p. 227 y 228. El senador Rodríguez reconoce en la norma fracasada de 1874 el antecedente inmediato de origen de comisiones escolares con autonomía y autarquía, sin embargo luego de su aprobación y en un plazo menor a un año fue derogada [...] En el año 1886 se sancionó la ley que nos ha regido hasta el 4 de mayo del año pasado, en que el actual poder ejecutivo, en ejercicio de una facultad constitucional indiscutible, dictó el decreto ley en vigor. Con dicha ley se retornó en forma legal y definitiva al régimen centralista, limitando las atribuciones de los Consejos Escolares, en tal forma que, prácticamente, su acción ha sido nula o casi nula”.

48 HCSPSF, Diario de Sesiones, 1934, p. 229.

La escuela hasta hoy, del Estado, pasa a ser del pueblo, quien no podía recibirla sino con los brazos abiertos.⁴⁹

Rodríguez continua indicando como antecedente de los Consejos Escolares de distrito a la experiencia establecida por la ley escolar inglesa de 1870 (Wilson) y complementarias (1876 y 1880). Con dos principios fundantes: autonomía y electividad, además de las facultades de control de la obligatoriedad escolar, la creación de escuelas, la promoción de la acción privada (sin competencia impositiva). Ampliando su análisis al funcionamiento de los consejos escolares en Estados Unidos (estados del norte y estados del sur).

En lo pedagógico el senador Rodríguez reconoce una tensión dominante en donde la escuela primaria atraviesa por un momento crítico, “Atravesada por una puja entre lo viejo y lo nuevo, o valores representados por el positivismo de ayer y es espiritualismo de hoy” como se ha observado en proceso de reformas en la universidad pública luego de 1918. Rodríguez sostiene:

Gracias a los métodos activos, la escuela se hará respetuosa para con la vida del niño y este se transformará en eje motor de la función educativa. El maestro será apenas un observador, pero un observador inteligente y atento, para seguir la línea de los intereses de sus educandos. Vamos hacia la escuela nueva mediante una profunda reforma educacional ... como dice el gran pedagogo italiano Lombardo Radice, una reforma que “no viene de abajo, ni de arriba, viene de todas las partes del organismo, porque no es ni más ni menos, que el mismo organismo que se esfuerza y se hace otro, sanando y creciendo.”⁵⁰

El legislador afirma que en el Congreso Pedagógico celebrado en Berlín durante 1929 se puso de manifiesto la transformación que en todos los Estados progresistas del mundo se viene dando, con el pensamiento y el deseo de que la escuela hasta hoy simple transmisora de conocimientos pase a ser un centro de servicio social en la cual el niño se prepare para ser mañana un hombre capacitado por sus conocimientos, su carácter y su espíritu.

Entre las experiencias pedagógicas innovadoras, el senador Rodríguez señala las escuelas de Viena, Hamburgo y Winnetka, en el contexto nacional se refiere a las prácticas de Cleotilde G. de Rezzano (escuela normal 5 de Capital Federal):

49 HCSPSF, Diario de Sesiones, 1934, p. 230. Según el senador Rodríguez, la provincia de Córdoba, no se atrevió a implantar el sistema de Consejos Escolares electivos y autónomos. Aunque Félix Garzón Maceda (Director General de enseñanza normal y especial) lo promovió pero el poder ejecutivo lo rechazó entendiendo que “se deseaba librar así al Magisterio, del electoralismo, que sería de funestas consecuencias para las escuelas”.

50 HCSPSF, Diario de Sesiones, 1934, p. 230.

Se argumentará que los maestros no están preparados para afrontar con éxito la reforma, y yo digo que no lo estarán nunca, si no existe una disposición que los obligue a prepararse. Que el maestro estudie, que se perfeccione.⁵¹

La reforma que aquí se discute va en sintonía con las preocupaciones pedagógicas dominantes, para Rodríguez:

El Estado necesita fijar en sus escuelas ciertos niveles y orientaciones en la enseñanza. Aquél no puede limitarse a ser un mero administrador o tesorero... nos urge redactar un nuevo programa, pero no en la forma inconexa y arbitraria del programa actual, sino con una estructuración, con un sentido, recudiendo al mínimo las divisiones artificiosas de las materias, relacionándolas, agrupándolas en una forma global, más que sintética [...] Luzuriaga presenta a continuación y a título de ejemplo, un proyecto de plan de estudios, de plan de educación que estructura en la siguiente forma: a) educación intelectual: conocimiento del lenguaje, conocimiento de la naturaleza, de la vida humana, del número y de la forma; b) educación moral: moral individual y moral colectiva; c) educación estética, actividades plásticas y líricas, d) educación física y técnica, actividades manuales e higiénicas.⁵²

El legislador Rodríguez se detiene en un argumento más, la escuela activa y la gradualidad de la educación, del libro *La Educación Activa* de Mallart y Cutó; y en los aportes de Ortega y Gasset:

La educación activa admite grados. Con las mismas escuelas cerradas, reducidas, pobres, se pueden hacer ejercicios que respondan a finalidades sentidas. Aunque no se disponga de locales espaciosos y apropiados a las diversas actividades de la escuela activa, se puede muy bien desterrar la enseñanza verbalista y libresca, y sustituirla

51 HCSPSF, Diario de Sesiones, 1934, p. 231.

52 El senador Rodríguez cita a Lorenzo Luzuriaga, director de la Revista de Pedagogía de Madrid (1928) como fundamento pedagógico de su argumentación. "Hay en la actualidad toda una corriente pedagógica práctica que es nueva porque hace realidad viva los principios que la informan. No son de ayer sus postulados. Los renacentistas y más tarde Pestalozzi, Froebel y Herbart lanzaron al mundo de las ideas y practicaron en parte la esencia de tales principios [...] El ministerio de Educación inglés se dirige periódicamente a los maestros remitiéndoles guías didácticas, que los orienten, pero nunca que los esclavicen. Los nuevos programas de Italia son de carácter indicativo, se hace saber al maestro el resultado que el Estado espera de su trabajo." Libertad para el magisterio, para el maestro, retomando los aportes de la nueva escuela italiana, sostenida en el ministro Gentile y fundada en los principios pedagógicos de Lombardo Radice."

por la acción vivificadora, por la elaboración a base de los sentidos, por la creación del pensamiento [...] Hemos centrado la reforma en la corriente misma del nuevo ideario pedagógico, que sostiene la vanguardia intelectual de todos los países. El valor personal del niño, su ecuación vital, va a asentarse sobre bases profundamente humanas, mediante una no menos profunda humanización de la pedagogía.⁵³

En cada respuesta, el senador construye su única referencia de liderazgo en Lisandro de la Torre y la Liga del Sur en el campo política, y la necesaria reforma constitucional de 1921 en la agenda institucional republicana:

Él ha sido y es el verdadero animador de esta gran reforma. La institución de los Consejos Escolares le debe el auspicio caluroso y sin desmayos de su pensamiento claro, de su apasionada elocuencia, y de su indiscutida autoridad mental y moral.⁵⁴

Los argumentos distinguen a los reformistas y a los legisladores “detractores”, Rodríguez sostiene que más de dos décadas de trabajo se sintetizan en la necesidad de una ley de educación, por ello suspender su tratamiento o ausentarse del recinto son actos contrarios al tiempo que se transita. En esta preocupación el PDP encuentra al bloque de la UCR Santa Fe con responsabilidad absoluta:

La ausencia del sector radical en este momento, constituye, en mi sentir, uno de los signos del sabotaje de que se hace objeto la reforma. Para nosotros, los demócratas progresistas, esa ausencia es motivo de contrariedad, bien que, al paso, se agrande nuestra satisfacción al sentirnos autores únicos, de esta gran obra en el Senado.⁵⁵

Finalmente, el presidente de la cámara de senadores (Carasa) convoca a votación por los artículos generales de la ley de Educación Común como proyecto, votación que resulta afirmativa y cierra un capítulo de itinerarios, impugnaciones y disputas entre tradiciones antagónicas. En un clima ideológico con identidades y culturas políticas movilizadas, la aprobación de la ley es un punto paradójal que el tiempo político de una nueva intervención federal dará por clausurado definitivamente.

A modo de balance, el escenario legislativo que hemos analizado en estas páginas constituye una puerta de entrada a la pregunta sobre las representaciones del mundo de lo político. Lo aceptable y lo rechazado en la escala de valores, discursos y programas de reformas en este caso en el campo educativo se ponen a prueba. Los debates parlamentarios sobre la nueva ley de educación común,

53 HCSPSF, Diario de sesiones, 03/08/1934, p. 233.

54 HCSPSF, Diario de sesiones, 03/08/1934, p. 235.

55 HCSPSF, Diario de sesiones, 03/08/1934, p. 235.

primero en diputados y luego en senadores, abundan en registros de un territorio heterogéneo con tradiciones que no construyen consensos (más que los inmediatos y necesarios). Como señala Sánchez Prieto, la cultura política tiene muy poco que ver con la homogeneidad:

Se entiende la cultura política como la manifestación de un consenso fundamental respecto a los valores dentro de un sistema político, que define actitudes y comportamientos compartidos, y distingue «subculturas» para referirse a los valores que quedan fuera del consenso (según la visión clásica de Almond y Verba); o se prescinda de esa identificación general o nacional y lo que se contemple siempre, en un mismo contexto espacial y temporal, sean distintas culturas políticas con diferentes proyectos en confrontación (según la visión última de Berstein); el concepto de cultura política siempre incluye actitudes y opiniones que no son necesariamente conscientes ni sistemáticas, y que proceden de muy diversas fuentes (2009: 116).

En el ejercicio de argumentaciones entre los actores legislativos, las voces del oficialismo encontraron sus cimientos en presentar al proyecto de ley como necesario y largamente construido en búsqueda de consensos necesarios para evitar la clásica figura reguladora del decreto ejecutivo. La apelación plena a ese pasado de principios del siglo XX, las bases ideológicas de un programa reformista liberal que —liderado por Lisandro de la Torre— la Liga del Sur había madurado en un esfuerzo de diálogo con experiencias de descentralización como el caso norteamericano indicaba.

Un oficialismo con bases débiles pero suficientes, no tardó en construir un diccionario de civilidad, laicidad y participación directa fueron conceptos fundantes. Voceros de un programa de gobierno que Luciano Molinas había dado forma de decreto en su primera versión (1933) y que junto a la reforma constitucional (1921) nuevamente en vigencia y una nueva ley constitutiva para las comisiones de fomento como piedra angular de una nueva etapa democrática (1934) ponían en tensión las estructuras basales de un campo político que lejos de debilitarse... toma aún más fuerza.

En ambas cámaras la apelación a autoridades pedagógicas, tradiciones educativas e instituciones del campo académico fueron recurrentes de un lado y otro de los bloques legislativos. La madre de todas las batallas parecía recuperar pasión entre defensores e inquisidores de una especie de caja de pandora que generaron los consejos escolares de distrito. Tal vez la nueva forma de descentralización en el sistema educativo se presenta como innovadora, de neto corte disruptivo, una nueva pieza para una maquinaria vetusta cuyas resistencias no demorarían en activarse. Sesiones argumentativas extensas en un camino de cruzadas y representaciones colectivas no lograron la unanimidad pretendida.

El bloque opositor, integrado por liderazgos radicales pendulares en clave distrital disidente optó por ausentarse a la hora de la votación, un mensaje preciso y determinante. Como vimos, José Amavet, en su condición de *primus inter pares* por su reconocida trayectoria en la educación santafesina, justificó la ausencia de la votación del bloque de la minoría. Argumentando que ni la comisión especial con facultades para analizar la propuesta, ni los actores educativos territoriales, gobiernos locales y agrupaciones gremiales habían tenido tiempo suficiente ni convocatoria al diálogo para una nueva ley que lo demandaba.

Como ya lo ha analizado Macor (2009), el poder legislativo tenía cuerpo político propio, ni siquiera el poder ejecutivo encontraba allí un aliado uniforme para contar con las herramientas necesarias para un verdadero programa legislativo reformista. Mucho más reducida toda expectativa de encontrar uno o varios espacios radicales (Comité Nacional y antipersonalistas) con capacidad de compartir dichos principios y programas. Los tiempos de rupturas ya exceden a nuestro foco de atención.

La inauguración de una nueva etapa de intervención (con apoyos de propios y ajenos) ponía en agenda dos cuestiones prioritarias. Por una parte, la clausura de un peculiar proceso reformista que no se pudo consolidar en consensos mayoritarios. Por otra parte, se inicia en forma inmediata el reordenamiento del programa electoral anticipado de la Concordancia para con el distrito Santa Fe (donde Manuel María de Iriondo extiende la gobernabilidad de un programa oficial caracterizado por el fraude y la obra pública).

Intervención federal y restauración pedagógica

En octubre de 1935 la intervención federal designa en el ministerio de Instrucción Pública y Fomento Ricardo Foster y ese mismo mes toma posesión del cargo de Director General de Escuelas Carlos Pita quien ocupará un rol sobresaliente en la nueva agenda de políticas educativas hasta la nueva convocatoria a elecciones.⁵⁶ Como señala Diego Mauro (2008, 2009) con la clausura de la administración y programa reformista de Luciano Molinas, la nueva etapa de intervención federal promovió un programa educativo con características de una “restauración conservadora”.

En el plano del CGE el nuevo ministro Ricardo Foster (sobre cuya gestión nos hemos detenido en los capítulos anteriores) buscará en dos experimentados educadores y funcionarios radicales la dirección de un programa pedagógico y político

56 *El Orden*, 31/10/1935, p. 2. Una observación de contexto, son varios los radicales a los que la intervención designará en cargos y funciones ante la retirada forzada de los aliados demoprogresistas. Entre estos dirigentes se encuentran Luis Albornoz, Simón Carlen, Rodolfo Reyna, Carlos Pita, Héctor López, Carlos Bonazzola, Carlos Sarsotti, el rector del Colegio Nacional Juliá Tolrá y el ex gobernador Manuel Menchaca –designado interventor en el Municipio de la ciudad capital (con quien Pandolfo se disponía competir electoralmente unos meses antes).

que lejos de innovar, recupere la tradición finisecular que la Constitución de 1921 y la ley 2369 habían obturado.

En esta dupla de conducción, la curia santafesina sigue con muchas expectativas los avances en las prácticas educativas desde una perspectiva nacionalista integrista coordinado por Monseñor Nicolás Fasolino y el presbítero Alfonso Durán (aquí la Acción Católica, las juventudes católicas, el Magisterio Católico y el catecismo escolar tendrán una intensa actividad).

El 15 de octubre el Ministerio de Instrucción Pública se intervienen los Consejos Escolares de distrito mediante el decreto núm. 2 que establece en sus fundamentos “haber sido presentadas a este ministerio múltiples denuncias que formulan sobre irregularidades que afectan no sólo a la estabilidad del magisterio en desmedro de la enseñanza que se imparte en las escuelas fiscales de la provincia, sino también en lo que respecta a la recaudación e inversión de los fondos provenientes de los impuestos establecidos por dichos organismos.”⁵⁷

A continuación se definen los educadores que tendrán a cargo la intervención de los Consejos Escolares en las 13 secciones escolares en las que se divide la administración del sistema educativo.

Podemos afirmar que el cuerpo de técnicos e inspectores fue el primero en aportar datos y fundamentos al ministro Foster para concluir la vigencia de la ley 2369. Los inspectores seccionales identifican graves observaciones que se pueden clasificar en: falta de preparación mínima y condiciones morales para ejercer la función pública en una actividad como la escolar; injerencia en asuntos técnicos privativos de la Dirección General, extralimitación de facultades en la designación y ascenso del personal docente al margen de la ley; arbitrariedad y clientelismo político en algunos casos; diversidad de criterios en la asignación de sueldos.

La ausencia de criterio para la cobertura de vacantes y creación de puestos; conflictos reiterados con las asociaciones cooperadoras escolares con incumbencias contradictorias; ineficacia en el combate contra el analfabetismo; ausencia del fichero escolar; no haber dispuesto la creación de escuelas especiales para niños de 4 a 6 años; facultades impositivas de los consejos escolares totalmente fracasadas:

Hemos comprobado casos de malversación de fondos, tanto por gastos generales como por omisiones en la entrega de los aportes a la Caja de Jubilaciones y al Seguro Mutual y Agreración del Magisterio, aún en casos de haber hecho los descuentos del personal. A la Caja de Jubilaciones según informe oficial de la misma, los consejos escolares adeudan 568 mil pesos y se desconoce el monto

57 *Boletín de Educación*, 5ª época, junio de 1936, p. 17.

de 1100 planillas mensuales, de distintos meses de este año que no han sido remitidas a la Caja.⁵⁸

El informe firmado por los inspectores seccionales Justo Deheza, Angelina de Novoa, Clotilde Caras, Alfredo Dall Aglio y Felipe Hang es demoledor, publicado íntegramente a lo largo de diez páginas del Boletín de Educación en forma detallada. El final anunciado de la ley 2369 ya no solamente tiene sustento en la necesidad de la hora política, sino también en la multiplicación de expedientes observando las anomalías.

Con dicho informe elaborado por la Comisión de Inspectores se pone en vigencia el decreto núm. 5 de suspensión de la ley escolar de 1934. En los esfuerzos por refundar un nuevo clima institucional, el ministro Foster junto al interventor Carlos Bruchmann construyen sobre la tradición de Simón de Iriondo (figura sobre la que volveremos en otro capítulo) una figura del pasado que sienta las bases, principios y valores de la identidad santafesina.

En 1936 es el Centenario del fallecimiento del gobernador Iriondo (padre de Manuel María) y se establece como efeméride para desarrollar su biografía en las escuelas de la provincia. En este contexto, la intervención convoca a conmemorar su figura y autoriza la construcción de establecimientos educativos con su nombre (como es el caso de la escuela 24 en Santo Tomé inaugurada dos años más tarde). Este año también es inaugurado el nuevo edificio educativo de la Escuela Normal mixta en la ciudad capital (Escuela General San Martín).⁵⁹

Pandolfo en su asunción recupera su carrera política en el CGE (en momentos de acceder a su segunda presidencia), sin embargo reconoce (ante un auditorio multitudinario en su apoyo) que se trata de una coyuntura muy particular y distinta. En primer lugar y para inaugurar un programa de acciones esperadas por largo tiempo, Pandolfo señala que el camino está trazado por el respeto de la ley de escalafones y el fortalecimiento de la tarea del educador. El nuevo funcionario designa al profesor Leopoldo Chizzini Melo como secretario del CGE (docente del Colegio Nacional) y una profusa producción literaria.

Las impugnaciones producto de competencias internas al radicalismo no demorarán en aparecer (como es el caso de la impugnación del sector caballerista al ministro Foster por conductas inmorales y acuerdos electorales de neta práctica clientelar). En su primera circular como presidente del CGE (noviembre de 1935) Pandolfo tiene como destinatarios al magisterio:

58 *Boletín de Educación*, 5ª época, junio de 1936, p. 17.

59 Varios temas de la agenda educativa que forman parte de los objetivos del retorno de Pío Pandolfo al CGE como al Ministerio de Instrucción Pública desde 1935 ya han sido desarrollados en los capítulos precedentes. Aquí haremos referencia sintética a los mismos como parte del plan pedagógico en formato de restauración conservadora.

Reasumo las delicadas funciones de esta Dirección General después de una década. Al hacerlo recorro el tiempo transcurrido y evoco mis años de juveniles anhelos, en los que el entusiasmo y la fe en la obra representaban tanto como la doctrina y el concepto... Ninguna actividad se ha perdido: ni la crítica acerba, acalorada y a veces injusta contra la reforma del año 1922, ni el elogio ditirámico y definitivo de un problema que está en constante renovación.⁶⁰

La intervención de Alvarado tiene un cometido inicial que se traduce en el decreto (1936) que suspende los alcances de la ley 2369. Una suspensión legal que retrotrae la regulación del sistema educativo a la ley de 1886. El programa determinado por la intervención federal no es otro que el programa de “restauración” antipersonalista que la conducción de Pandolfo ha escrito producto de su propia experiencia durante los años veinte:

No creo que nos encontremos ya en la solución concreta de cuestiones tan fundamentales como la educación de la niñez, desde que en estos momentos, el mundo alentado por ideas se ciñen a puntos de vista demasiado rígidos, no ha dicho todavía la palabra concluyente. Mi tarea será en plena colaboración con ustedes; y esa colaboración fruto de una recíproca compenetración de principios cada vez más solidarios en la difícil gestión que nos toca realizar, ya que nadie discute hoy que la escuela santafesina está amenazada por una profunda crisis... Por eso he de mantener de nuevo el escalafón y la escala de sueldos que se iniciara en el año 1923. Y al decir he de mantenerlos, cuento con la aquiescencia expresada terminantemente por el señor Ministro de Instrucción Pública dr. Ricardo Foster y el subsecretario Sr. Luis R. Albornoz.⁶¹

En el *Boletín de Educación* del CGE, Pandolfo a modo de prólogo y con un mensaje de claro contenido político en perspectiva histórica, apela a las palabras del destacado pedagogo Luis Borruat con quien compartiera la experiencia de conducción pedagógica en los años veinte. En su artículo “Retomando Rumbos”, Borruat anticipa:

Por cuarta vez desde la reforma escolar provocada en 1922 el Consejo de Educación de la provincia, se orienta hacia los postulados de la escuela nueva con firmeza y sin vacilaciones no obstante el peso muerto de los pseudo técnicos o maestros anquilosados y sin fuerza de voluntad, por eso, para sacudir y demoler en un esfuerzo supremo, el viejo andamiaje de prácticas docente que no sirven ya

60 *Boletín de Educación*, diciembre de 1935, p. 6.

61 *El Orden*, 09/11/1935, p. 2.

como elemento de construcción para el edificio nuevo. La presencia del Dr. Pandolfo, uno de los artífices de la reforma entonces, no podía, aun en una hora de transición, actuar en un ambiente escolar enrarecido, lo que hubiera significado renunciar a convicciones forjadas en un campo de progreso constructivo respondiendo a un imperativo de momento.⁶²

Borruat apela a una verdadera tradición de reformas pedagógicas que ha sido interrumpida sistemáticamente desde los gobiernos radicales posteriores a la primera guerra; para el pedagogo:

Un ambiente enrarecido por que todavía se sienten las consecuencias de una administración escolar que interrumpió la curva del mejoramiento material y moral del maestro, condición indispensable como garantía ante la sociedad que le confía las generaciones nuevas esperanzada en su capacidad formativa ante las exigencias del porvenir; curva que también se interrumpió o mejor dicho se quebró frente al problema del niño encarado en el sentido de darle solución amplia mediante el acrecentamiento progresivo de su radio de acción.⁶³

En el análisis del pedagogo, el tiempo transitado en la década transcurrida no hace más que verificar una agenda de temas pendientes sin resolución precisa. Incluso con desafíos impostergables como la educación para infancias “diferenciadas o especiales”:

El problema del analfabetismo aún sin solución; el pavoroso problema de la dispersión escolar o evasión prematura que en forma galopante tiende a suplantar al primero; el problema de la asistencia social del niño que se suma a los dos anteriores; el problema del pre y post escolar que es uno de los mejores índices del progreso nacional; el problema de la educación diferenciada en la razón de los factores biológicos que fatalmente inciden sobre el niño; el problema del método que es una consecuencia lógica de los anteriores; el problema del perfeccionamiento del maestro con cursos especiales y la influencia de un robusto cuerpo de inspectores concursado entre los directores más destacados al frente de las grandes escuelas, para no citar más, todavía denuncia la poquedad de los medios y arbitrios empleados para totalizar, o tender a ello, la educación del ciudadano

62 *Boletín de Educación*, 5ª época, junio de 1936.

63 *Boletín de Educación*, 5ª época, junio de 1936.

argentino que después de Rivadavia, Alberdi y Sarmiento no ha tenido sustitutos de idénticos valores.⁶⁴

Borruat continúa su análisis de contexto identificando una profunda resistencia a intervenir en una profunda reforma del sistema educativo a la par de la salud e higiene escolar en función de los postulados de Decroly y la escuela nueva:

Una reforma que tiende a imponerse por cuarta vez en tres lustros no puede ser disminuida en lo que vale no obstante el repudio de los reaccionarios, repudio presentado con una verba detonante, pero hueca y sin perfiles científicos. Que se imponga en definitiva o vuelva a ser víctima de un malón burocrático estimulado por pseudos técnicos, no tiene importancia en el transcurso del tiempo. Decroly después de luchar treinta años en un ambiente como el nuestro, después de muerto, será vindicado dentro de poco, por sus propios detractores y presentado como el maestro auténtico a las generaciones docentes en formación. Es la historia que se repite; pero con beneficio para una nueva humanidad que sabrá diferenciar entre la rutina y el reformista”.⁶⁵

El CGE ratifica en el *Boletín de Educación* un “cambio de régimen escolar en la provincia” y anuncia la trascendencia de esta nueva etapa de restauración:

La escuela santafesina ha entrado en una era saludable con la centralización de la enseñanza operada bajo el gobierno de la Intervención Federal y con el cambio de autoridades educacionales. No nos detendremos en el estado de anarquía que imperó antes del restablecimiento de la ley de 1886, pues al respecto hablan con elocuencia los informes que el CGE encomendó oportunamente a una comisión de Inspectores sobre la actuación de los Consejos Escolares de distrito y que sirvieran de base para dictar el decreto suspendiendo la ley 2369 [...] Obra amplia de reparación y justicia en beneficio de la escuela y los maestros, respectivamente inspirada en los bienes morales y culturales que debe brindar al pueblo; obra equitativa en la distribución de las jerarquías docentes, quedó con ella despejado el camino para el desarrollo normal de estas sanas actividades.⁶⁶

64 *Boletín de Educación*, 5ª época, junio de 1936.

65 *Boletín de Educación*, 5ª época, junio de 1936. Para una interpretación sobre los alcances y lecturas de la teoría de Decroly en Argentina y la escuela nueva recomendamos las investigaciones de Carusso (2001), Cuccuzza (2017) y Frechtel (2017).

66 *Boletín de Educación*, 5ª época, junio de 1936.

Sin perder tiempo, Pandolfo lleva adelante un proceso de concurso para cubrir vacancias en inspecciones seccionales. El concurso se inició el 30 de marzo de 1936 y sus resultados se dieron a conocer el 2 de abril y se autorizaron las nuevas inspecciones. Como primera medida la gestión de Pandolfo logra que el nuevo interventor Carlos Bruchmann y el ministro Foster eleven el presupuesto educativo a 16 millones de pesos (la tercera parte del presupuesto total de la provincia). El proceso de concursos a los que Pandolfo otorga prioridad con el fin de concretar un viejo anhelo en la renovación de los cuadros de inspección se pone en marcha en forma inmediata.

Este concurso desató presentaciones colectivas del magisterio (en particular del sur provincial) donde se objeta la pronta evaluación de inspectores en educación sin tiempo suficiente y reglas claras. La presentación de los educadores solicita que el CGE anule la convocatoria vigente y tenga en cuenta que la inspección pedagógica en el sistema debe contemplar exámenes extensos (no de horas) y concurso de antecedentes respetando el escalafón docente. Pandolfo responde invalidando el escalafón vigente:

Una evidente falta de selección tiene el escalafón vigente, por obra y gracia del sistema con que fue concebido y adoptado. El escalafón es obra de los maestros, de los directores y de los inspectores, y ese instrumento debe ser de una perfección tal que surjan de él los valores positivos y no los mediocres. Me he encontrado con que el legajo personal de cada maestro debiera ser la base lógica y racional del escalafón, está llevado en forma deficientísima y hace algunos años que ha caído en el más completo desuso.⁶⁷

Por lo que la tarea del CGE es hacer pública la observación de carencia de legitimidad y eficiencia del escalafón vigente y construir consensos para una inmediata revisión del proceso de concurso:

Urge, pues, una revisión absoluta, completa, total de este escalafón que yo he prometido respetar y que no puedo modificar sin el concurso amplio, auspicioso y decidido de todo el magisterio de la provincia. Hay que trazar una línea de separación entre lo hecho y lo que se quiere hacer, hay que establecer con toda claridad una serie de puntos fundamentales, para que este instrumento de gobierno, pueda realizar su función de progreso.⁶⁸

El funcionario no ignora que al calor de estas declaraciones se está realizando el segundo Congreso Extraordinario de la Federación Provincial del Magisterio

67 *El Litoral*, 02/05/1936, p. 3.

68 *El Litoral*, 02/05/1936, p. 3.

cuyo centro de atención es definir la condición legal de la asociación gremial que la ley 2369 en suspenso había puesto en tensión. Para el gremio docente es fundamental que la nueva administración de transición mantenga en carácter libre la Federación. Pandolfo no se resigna a pensar ensayos inmediatos para su plan de recuperación de matrícula que los datos e informes elaborados por el cuerpo de inspección dejaba en evidencia en los niños de 12 años y hasta 14.

Esas propuestas de ensayo ya han sido referidas oportunamente en el capítulo precedente. Los objetivos del programa también avanzaron en cuestiones pedagógicas como la presentación del plan y programa de estudios en el nivel pre-escolar (grado inicial).⁶⁹ En el Boletín de Educación se reproduce su discurso en el que vincula la tradición educativa de 1884, el normalismo y la constitución del sistema educativo santafesino con la norma de 1886; rescata el valor pedagógico para el ejercicio democrático y se detiene en un relato retrospectivo desde mayo de 1910 hasta el momento actual.⁷⁰

69 En junio se presenta la propuesta pedagógica en la ciudad de Rosario del primer grado inicial en respuesta a la cobertura incompleta para la escolarización de niños y niñas de 6 años de edad. En base a un trabajo de investigación sobre la 3º sección escolar (Rosario) a cargo de Sara de Diosdado, con bibliografía de Montessori, Luis Borruat, Perrier, Claparede, Kerschenteiner, Grigorieva, Decroly, Romero Brest, Wernicke, L. Radice, Piaget, Koffka y Queyrat.

70 La apelación al pasado como motivación para la identidad nacional es un ejercicio permanente en el CGE, esta tarea se puede observar en cada número del boletín de Educación de estos años en los escritos de José Carmelo Busaniche (sobre la vida y obra de Domingo G. Silva), César Ramella, Luis Di Filippo, César Carrizo. Como la identidad de secciones literarias (Gianello, Muñoz, Tagore, Almafuerte, Pedroni), versos y educacionales (Mischoulon, Mantovani).

CAPÍTULO VIII

Revisionismo y campo educativo durante el antipersonalismo

En este último capítulo de la investigación proponemos una lectura sobre el proyecto educativo durante el denominado período del antipersonalismo santafesino. El ejercicio presente recupera la perspectiva conceptual de cultura política y el campo de las representaciones simbólicas interpeladas en un clima ideológico que ya hemos analizado. Como han señalado Sirinelli (2015: 78), Bernstein (1999), Pérez Ledesma y Sierra Alonso (2010) nos aproximaremos a nociones esenciales que se encuentran en el cruce de lo político y de lo cultural como determinante de la cultura política:

Si se admite que ella designa el conjunto de las representaciones que unifican a un grupo humano en el plano político, es decir una visión compartida del mundo, una lectura común del pasado, una proyección hacia el futuro vivido en conjunto, se valoran inmediatamente las virtudes heurísticas de tal concepto. Ya que, en el combate cotidiano, este conjunto de representaciones no desemboca solamente en la aspiración a tal o cual forma de régimen de gobierno y de organización socio-económica, el mismo está igualmente constituido por normas, creencias y valores compartidos (Sirinelli, 2015: 78).

Podemos afirmar que la coyuntura propia del “iriondismo santafesino” imprimió sentidos a la instrucción pública, el magisterio, actores e instituciones en el clivaje político ideológico nutrido de tradiciones encontradas como el nacionalismo católico, hispanismo, escolanovismo, idealismo, el movimiento fomentista y el higienismo.

Tradiciones que fueron piezas constitutivas de una aceptada maquinaria a cargo del Estado interventor de la segunda mitad de los años treinta; una maquinaria burocrática que sentó las bases de un programa centralizador (Macor y Bacolla, 2009), conductor de conflictos y disidencias. Entre 1937 y 1943 la experiencia y programa del oficialismo logró imponerse electoralmente, definió candidaturas y ordenó el escenario electoral; en este sentido tan importante resulta la estrategia de consolidar una integración sostenida del campo intelectual dominante, combinan-

do la función burocrática, los saberes especializados y el fino equilibrio que fue posible en las alianzas provinciales con la Concordancia.

En consecuencia, prestaremos atención a dos construcciones posibles –a primera vista como dificultosamente enhebradas– que atravesaron al sistema educativo: la apelación a la renovación de un pasado fundacional como “nueva historia” y el diseño de un plan de obras públicas.¹ Por un lado, se activó con recurrencia la construcción de una nueva historia provincial que integró figuras y valores de un panteón oficial; ejercicio que lideró el iriondismo mediante instituciones consagradas a tal fin. Allí, intelectuales nacionalistas y católicos (expertos en la revisión de un pasado poco conocido) dieron forma a una legitimidad alternativa que el campo político (y los ensayos de gobierno) no pudo sostener a partir de las prácticas electorales.

Por otro lado, el plan de obras públicas no sólo se vincula a la materialización de obras, la creación de nuevas agencias estatales y normas para la regulación del espacio público urbano. En estos años, la construcción escolar, la ley de Parques y los debates por espacios verdes abren la puerta para pensar las dimensiones espacio y cuerpos en el sistema educativo.

La administración de Manuel María de Iriondo en sus primeros meses de gestión sostuvo la continuidad de Amavet a cargo del CGE y de Pandolfo en el ministerio de Instrucción Pública. Como ministro, Pandolfo debió defender en la opinión pública las críticas sobre el impuesto de libretas y certificados de estudios como forma de financiamiento complementario al presupuesto anual.

Impuesto implementado durante los últimos meses de la intervención federal que tuvo una breve implementación. Su reacción inmediata se centró en el extendido malestar que cuestionaba al CGE y al ministerio por contradecir el principio básico de la gratuidad de la enseñanza. Entre otras acciones, Pandolfo se interesó en la creación del Instituto de Perfeccionamiento para maestros en las ciudades de Santa Fe y Rosario; y la reglamentación definitiva de un Estatuto del estado docente, escalafón, clasificación de escuelas y disciplina. No fue menor el tratamiento presupuestario para una nueva escala de sueldos (1938) según las categorías (1° a 8°), talleres de pre adiestramiento, aprendices, escuelas nocturnas. El informe de gestión del CGE

1 Ambas dimensiones de las políticas públicas –que sostuvo el antipersonalismo en el campo educativo– deben comprenderse en el dispositivo estatal que hemos analizado como la “escuela asistencial”. A través del diseño de políticas públicas que promovieron expertos estatales, sanitaristas y pedagogos con perspectiva higienista y eugenésica. La escuela, el magisterio y la instrucción pública fueron observadas desde una dimensión alternativa a la función finisecular de una formación moral y ciudadana. Escuela y asistencia social fueron dos caras de un mismo proceso de gobernanza, el Estado provincial sustancia una perspectiva proteccionista, de vigilancia y benefactora sobre las imágenes de niñez y la familia.

para el año 1937 registra acciones complementarias de un nuevo tipo de escuela: la escuela “asistencial” (tema que ya hemos analizado anteriormente).²

El reglamento de Estatuto docente era una demanda sostenida por el magisterio (clasificación y calificación de la tarea docente, ingreso, ascenso y concursos, traslados, constitución de los tribunales de calificación, cuadros directivos y de gestión, administraciones disciplinarias y sanciones; categorías del estado docente; correlación de escuelas y cargos). Los primeros meses del año 1938 su tarea está centrada en la necesidad de conocer el relevamiento de datos del Censo Escolar provincial que se ha dispuesto ya hace meses. La carrera política y la candidatura de Pandolfo como diputado nacional determinan su alejamiento de la cartera educativa.

En abril de 1938 asume como ministro de Instrucción Pública el profesor Juan Mantovani y con su llegada se inaugura una nueva etapa que abordaremos a continuación. Hasta aquí las intervenciones de Pandolfo, Foster, Juliá Tolrá, Amavet, Devoto, Borruat determinaron una transición de la cartera educativa que la intervención federal de Alvarado dejó en manos de radicales antipersonalistas con experiencias en el campo pedagógico, legislativo, educativo. Una transición acotada en el tiempo que se presentó como disruptiva a los efectos perjudiciales de la ley 2369; que apeló a una lectura nacionalista de la tradición educativa del pasado. Una transición dominada por un sentido “restaurador” que recuperaba la experiencia reformista del radicalismo de los años veinte pero también se asume como heredera pedagógica de la escuela nueva de Decroly.

La ambiciosa agenda de aspiraciones educativas que Pandolfo configuró en la mayoría de temas no alcanzó su realización. En definitiva, las fuentes indican que su rol fue clave en la transición que la intervención federal a la provincia dio por iniciadas. En una versión propia de restauración educativa apelando a las reformas pedagógicas pendientes de los años veinte, Pandolfo será el final de un conjunto de interferencias carentes de legitimidad de origen en el sistema educativo. La llegada de Juan Mantovani estabiliza una especie de larga duración hasta el final de gobierno de Manuel M. de Iriondo.

Recapitulando, la experiencia en la gestión educativa que caracterizó la etapa antipersonalista en la provincia de Santa Fe es el objeto de análisis de este capítulo. Los gobiernos de Manuel María de Iriondo-Rafael Araya primero y la continuidad en la administración de Joaquín Argonz-Emilio Leiva se pueden ca-

2 Aspectos de la escuela “asistencial” fueron analizados en capítulos anteriores en relación a: colonias de vacaciones en escuelas, jornadas horarios de cursado, accesibilidad a las escuelas, promoción de escuelas experimentales y escuelas para niños débiles. Informes del servicio médico escolar, organización de zonas de inspección escolar, escuelas carcelarias, programa del cinematógrafo escolar, relevamiento del censo escolar, planificación pedagógica del Museo escolar “Florentino Ameghino” para concurrencias y visitas; promoción de la lectura articulado con la Biblioteca Popular, pedagógica e infantil “Domingo Sarmiento”.

racterizar por una cierta estabilidad del sistema educativo a través de la dirección del Ministerio de Instrucción Pública y Fomento por el experto y pedagogo Juan Mantovani (entre 1938 y 1941) y Lorenzo de la Torre desde 1941 hasta el golpe de Estado de 1943.

La unidad política del radicalismo antipersonalista (Macor, 2005; Piazzesi, 2009) es un rasgo que sobresale en una década atravesada por discontinuidades e interrupciones alternadas con ensayos electorales que limitaron toda propuesta educativa a largo plazo (con la excepción de los dos años de desempeño de Ricardo Foster como ministro de la intervención de 1935 como antecedente). Consideramos que se trata de una unidad política que compartió el programa de aspiraciones de la coalición gobernante de la Concordancia y resultó una interesante resolución electoral que ordenó los distritos electorales en un escenario atravesado por prácticas fraudulentas.

Nos detendremos ahora en la trayectoria intelectual y formación académica de Juan Mantovani antes de su desempeño como Ministro de Instrucción Pública. Mantovani nació en San Justo y se formó en la Escuela Graduada Provincial y en la Escuela Normal Rural Mixta de San Justo.³ En 1918 fue delegado del movimiento estudiantil reformista en Córdoba y activo militante en la promoción de una nueva casa de altos estudios en la ciudad de Santa Fe (la Universidad Nacional del Litoral).⁴

Los años veinte encontró al joven Mantovani en formación y un clima intelectual de redes pedagógicas alrededor de la Universidad de la Plata, asistiendo a los cursos de Ricardo Rojas, seminario de José Ortega y Gasset (1928), Alejandro Korn, conferencias de María Montessori (1926). Siede (2012) ha realizado una interesante biografía sobre el recorrido intelectual de Mantovani, durante esta etapa se reconoce que el pedagogo toma distancia de los principios educativos positivistas para observar con atención aportes innovadores del tipo escolanovista y espiritualista.

Su carrera docente la desempeñó en el ámbito de la educación media y superior en La Plata y Buenos Aires, vinculado a José Rezzano (didáctica general),

3 Se traslada con su hermano Ángel posteriormente a Buenos Aires (1914) cursando la carrera de derecho por tres años y finalmente se traslada a La Plata en donde ingresa como estudiante a la Facultad de Ciencias de la Educación. Formado por un grupo intelectual de trayectoria como Alejandro Korn, Alejandro Carbó, Víctor Mercante y Rodolfo Sennet entre otros, egresa en 1918 como profesor de Pedagogía y Ciencias Afines. Se forma junto a Celia Ortiz de Montoya, David Kraiselbud, Jacinto Cavenaghi, María Teresa Pucciarelli.

4 En noviembre de 1920 interviene Juan Mantovani representando a Santa Fe, junto con Alberto Palcos, Gabriel Del Mazo por Tucumán y Ernesto Figueroa por La Plata, en la redacción de un documento publicado en el Boletín de la Federación Universitaria Argentina, dirigido al pueblo de la República, tomando partido ante la problemática mundial, contra el imperialismo y el belicismo y a favor de la autonomía de las naciones, reivindicando como «héroes del pensamiento pacifista y libre» a Einstein, Bertrand Russell” (Siede, 2012).

al colegio Mariano Acosta, la escuela Argentina Modelo y como interventor del colegio nacional Almirante Brown de Adrogué en 1930. En forma paralela su participación fue constitutiva en entidades representativas del magisterio y del grupo fundador del Colegio Libre de Estudios Superiores.⁵ De a poco sus publicaciones y redes de formación la convirtieron en un intelectual frecuentemente invitado como docente en disertaciones y conferencias.⁶

En 1933 publica su primera obra pedagógica *Educación y plenitud humana*. *Educación y plenitud humana* no presenta todavía un aporte original de Mantovani al campo de la pedagogía, sino que recoge sistemáticamente aportes de diferentes vertientes sobre los problemas claves de la reflexión pedagógica. Se advierte en el texto un manejo fluido de las principales tradiciones y los autores en boga, cuyos aportes se presentan de manera clara y concisa, a modo de manual introductorio:⁷

- 5 Participó de la Primera Convención Internacional de Maestros, que se inauguró en Buenos Aires en enero de 1928. A propuesta del magisterio chileno, la Convención fue fruto del esfuerzo personal de Julio Barcos, quien congregó buena parte de la intelectualidad que buscaba renovar las prácticas y las teorías pedagógicas, teñido del espíritu americanista de la Reforma Universitaria. Mantovani formó parte del Comité organizador, tuvo actuación destacada en las sesiones e integró también la primera conducción de la Internacional del Magisterio Americano. En los años treinta, Mantovani mantuvo una activa vida intelectual y académica. Se vinculó a una élite de intelectuales de reconocida notoriedad, procedentes de disciplinas y perspectivas bastante heterogéneas, pero aunados en la preocupación por discutir los problemas de su tiempo. El 20 de mayo de 1930, muchos de ellos convergen en la fundación del Colegio Libre de Estudios Superiores. Entre los miembros fundadores se encuentran Luis Reissig, Alejandro Korn, Aníbal Ponce, Roberto Giusti y Carlos Ibarguren, entre otros. Mantovani también participó desde el inicio en esta institución, que desplegó una intensa actividad cultural y política.
- 6 Mantovani disertó sobre «El problema de la educación: fundamentos, significados y contenido en los tiempos actuales» y «Las edades del hombre y su significado pedagógico». De este modo, inició tempranamente una producción escrita que engrosaría sin pausa hasta los últimos días. Muchos de aquellos primeros trabajos fueron publicados en revistas de escaso tiraje y circulación limitada. Uno de los primeros es su artículo «Educación de los retardados», publicado en 1929 en el *Boletín de Educación*. La elección del tema, sobre el cual no profundizaría posteriormente, muestra que el espectro de sus intereses era variado y aún no definido hacia una problemática específica. Su conferencia «El problema cultural Oriente-Occidente», pronunciada en Santa Fe, bajo el auspicio del Departamento de Extensión de la Universidad del Litoral, el 6 de octubre de 1928, y publicada por la misma entidad dos años más tarde. En ella, Mantovani escoge un tema aparentemente alejado de sus preocupaciones primarias, en tanto no se centra en cuestiones educativas. Sin embargo, anticipa en esta conferencia varios de los temas centrales de su pensamiento pedagógico posterior. Con versada erudición, cita a Bertrand Russell, Paul Valéry, Blas Pascal, Spengler, Hermann Keyserling, Maquiavelo, Mariátegui, Tagore, Romain Rolland, Max Scheler, Ortega y Gasset. Ellos son sus fuentes e interlocutores al meditar sobre la condición de la tradición occidental frente a la emergencia de nuevas situaciones en Oriente. Puede observarse en Mantovani una gruesa simplificación, común en la época, que dividía al mundo en estas dos regiones inmensas y atribuía una tradición preponderante a cada una de ellas.
- 7 En síntesis, diremos que la crisis pedagógica actual es un esfuerzo claro y efectivo por pasar de la parcialidad a la totalidad, de lo unilateral a la plenitud humana. Se quiere restituir sus derechos a la vida plena. Tales son los valores y el ideario de la nueva educación. Figuras filosóficas como las

La educación, en rigor, no era sino una adición de educaciones: intelectual, moral, estética, cívica, física, religiosa, etc. Es decir, franco y resuelto proceso de análisis y descomposición, de cuyas partes a veces una era la preferida; generalmente, la educación intelectual. Tal era el esquema de la pedagogía atomística tradicional. Pero nuestra época ve el problema de modo distinto. Cada ser no es un individuo aislado y autónomo. El hombre real es aquel que supera la mera individualidad biológica y trasciende hasta la comunidad cultural. La educación, en su elevado sentido de formación, es la realización del individuo en la comunidad cultural. Es la formación del individuo socializado, y vinculado a los valores objetivos de la cultura. En una palabra, la formación de la persona. De donde resulta que el ser humano no tiene sentido y significado no en el aislamiento individual, sino en la convivencia con sus semejantes y en sus conexiones con los valores del reino cultural (Mantovani, 1933: 228-229).

Su carrera profesional en el magisterio santafesino se inicia en agosto de 1928, cuando asume como Inspector General de Escuelas de la provincia (durante la gobernación del radical Pedro Gómez Cello).

Siede (2012: 45) considera que en este regreso confirma su identidad santafesina, enuncia un somero diagnóstico del momento y expresa algunas de sus preocupaciones, como anticipo de sus prioridades en la gestión: “Soy hijo de esta provincia, de la que he estado ausente entregado a estudios y tareas que hoy vengo a proseguir aquí, sin desvincularme de ella y sin alejar mi mirada ansiosa de su interesante proceso educacional.” Entendía que se estaba viviendo una “hora de encrucijada” en el ámbito pedagógico, en la cual se abrían dos caminos en la gestión: mantener lo existente o explorar nuevas respuestas, pues una nueva noción de hombre y de cultura exigía la revisión de los criterios organizativos y los fundamentos teóricos de la tarea escolar.

Claramente, Mantovani se manifestaba partidario de los nuevos ideales pedagógicos, una renovación que percibía urgente y necesaria. Asumiendo una marcada impronta pedagógica para el ejercicio de su nueva tarea, frecuentemente desviada hacia preocupaciones administrativas. Describía las funciones de la inspección en el acompañamiento y orientación de los docentes, de los cuales esperaba compromiso, invención y autonomía.

Es probable que la presencia de Mantovani en un puesto de relevancia provincial haya suscitado entusiasmos y expectativas en los equipos docentes. Sin

de Dilthey, Nietzsche, Paul de Lagarde, Langbehn, Simmel, Scheler, Heidegger, Ortega y Gasset, Spranger, Wyneken y otros ejercen poderosos influjos en amplios círculos de la pedagogía moderna. Merced a ellos se dilata el campo visual de esta disciplina. Ya no puede sostenerse circunscripto a preocupaciones y menesteres estrictamente intelectuales.

embargo, poco tiempo después él y sus superiores presentaron la renuncia, debido a ciertas “susceptibilidades políticas” que el diario *El Orden* atribuye a las relaciones entre el Gobierno provincial y el nacional. Según el periódico, los maestros pidieron la continuidad de Mantovani al frente de la Inspección General de Escuelas de Santa Fe:

El hombre que, visitando las escuelas y hablando con los maestros ha ido sembrando entusiasmo y optimismo, ha sido el inspector general señor Mantovani. El señor Mantovani se ha reputado un guía espiritual del magisterio. Por su método de entender y hacerse entender, en el próximo curso escolar se harían ensayos de la escuela activa, amén de haber creado ya los primeros grados de niños retardados. Entusiasmados los maestros con tales innovaciones, en las que encuentran el placer de educar y el placer de aprender, lamentan sobremanera que el señor Mantovani haya presentado su renuncia.⁸

La segunda designación de carrera se produce en marzo de 1932, asume como Inspector General de Escuelas de la Nación, lo que posibilitó una relación estrecha con el entonces ministerio de Justicia e Instrucción Pública Manuel de Iriondo.⁹

Mantovani asume responsabilidades públicas en un gobierno de talante conservador, apoyado por radicales antipersonalistas y socialistas independientes, que perseguía abiertamente a los partidarios del yrigoyenismo, a los militantes de las izquierdas y a todo aquel que bregara por reformar el orden social. En estos años de trabajo como inspector de escuelas de la nación, compartió y promovió experiencias escolanovistas en distintos recorridos. Algunos de sus cultores fueron separados de sus cargos, como Florencia Fossatti en Mendoza; o relegados a escuelas alejadas, como Luis Iglesias en Buenos Aires, mientras otros parecían apostar a una inserción técnica en la gestión política de la educación.

8 *El Orden*, 31/01/1929, p. 1. En otra edición, Mantovani expresa públicamente su ideario pedagógico y su lectura de los desafíos de la época: “El momento pedagógico actual es de lucha entre los sistemas tradicionales de educación y las concretas manifestaciones de una denominada “educación nueva”. La diferencia está en que aquellos creen que educar es “construir” la personalidad del niño mediante un proceso que parte del mundo externo y concluye en el interior; y estos afirman que educar es permitir al niño la libre expresión de sus fuerzas innatas, el florecimiento de sus naturales predisposiciones y una expansión y amplio desarrollo de sus posibilidades latentes”. *El Orden*, 05/02/1929, p. 4.

9 “Un santafesino de legítimo prestigio en los círculos intelectuales del país, don Juan Mantovani, ha sido designado inspector de enseñanza secundaria y especial de la nación. En los centros de investigaciones pedagógicas, el señor Mantovani figura como un serio trabajador en orden a las relaciones de la filosofía con la pedagogía. Su concepción acerca de los fines de la enseñanza han provocado justificado interés entre los que se dedican al estudio desinteresado de tan complicados problemas, y para bien del país cuya fama moral es la suma de las famas de sus hijos, el hoy inspector de enseñanza secundaria es una personalidad citada”. *El Orden*, 12/03/1932.

Mantovani adscribió tempranamente a la tradición reformista educativa, integró comisiones de especialistas, analizó programas y fue convocado por el CNE para dicha tarea. La palabra “reforma” lo identificó durante la primera mitad de la década de 1930:

Una reforma requiere comprensión. Más vale no intentarla si no se comprenden los medios y los fines de ella. Preferible es el reaccionario convencido al reformista lleno de diletantismo y afanes esnobistas sin conciencia del ideal ni conocimiento de la realización. Es por eso que nosotros, durante nuestro breve paso por el gobierno escolar, no impusimos a nadie tareas reformistas. Pensamos con el ex presidente del CNE y demás miembros del cuerpo que debíamos aplazar toda realización de reforma hasta que hubiésemos desarrollado un amplio programa informativo de doctrinas y preparatorio de prácticas. Y aun después de eso, no intentar la generalización de la reforma sino estimular y fomentar ensayos parciales.¹⁰

Como ha analizado Siede (2012), esta manera de entender un proceso reformista, centrado en la gradualidad, el cambio de convicciones y la multiplicación de experiencias particulares, se contraponía a las modalidades de generalización rápida e impacto masivo.¹¹

El pedagogo santafesino mantiene expectativas de reformar el sistema educativo desde la cúspide y apañar experiencias renovadoras que, sin algún aval gubernativo, serían barridas prontamente. En cumplimiento de estas funciones, Mantovani participó en 1934 de la Segunda Conferencia Interamericana de Educación, reunida en Santiago de Chile y presentó su Proyecto de Reforma a los Planes de Estudio de la Enseñanza Media. Entre los nuevos interrogantes Mantovani evi-

10 *El Orden*, 05/02/1929, p. 2. Entrevista con el inspector de escuelas Juan Mantovani. Su referencia está dirigida a Francisco Gonzalez Zimmermann como ex presidente del CGE. En el mismo reportaje Mantovani afirma: “El momento pedagógico actual es de lucha entre los sistemas tradicionales de educación y las concretas manifestaciones de una denominada *educación nueva*. La diferencia está en que aquellos creen que educar es *construir* la personalidad del niño mediante un proceso que parte del mundo externo y concluye en el interior; y estos afirman que educar es permitir al niño la libre expresión de sus fuerzas innatas, el florecimiento de sus naturales predisposiciones y una expansión y amplio desarrollo de sus posibilidades latentes”.

11 Siede (2012) destaca la temprana emergencia de voces que reclamaban una reforma y menciona el proyecto fallido de Amadeo Jacques, los decretos de Avellaneda y otros intentos de duración muy breve, la osada propuesta del ministro Magnasco, nuevos planes transitorios en la primera década del siglo XX y la investigación de Rómulo Naón, el plan prontamente trunco de Juan M. Garro, las «reformas orgánicas» de Carlos Saavedra Lamas, los intentos de reforma durante la presidencia de Alvear, su propio proyecto de 1934, otras iniciativas habidas entre 1935 y 1937 (entre las cuales destaca el proyecto de Américo Ghioldi y el del ministro De la Torre), el proyecto de 1939 elaborado por el ministro Coll.

dencia su preocupación por la integralidad de la formación docente y su habitual repudio, también en este campo, de los énfasis instrumentalistas. En consecuencia, reivindica su propuesta de modificar los estudios normales, contenida en la reforma integral de la escuela secundaria que había planteado pocos años antes.¹²

Como especialista en pedagogía idealista, sus conferencias sobre educación se sostuvieron en la ciudad de Santa Fe. Sus disertaciones y publicaciones fueron promovidas en las lecturas del magisterio; a través del CGE y los boletines mensuales como por los ciclos de formación a cargo de la Federación del Magisterio y la revista gremial *Nuestra Idea* desde 1936. En abril de 1938 fue designado ministro de Instrucción Pública y Fomento, en reemplazo del doctor Pío Pandolfo, quien fue electo diputado nacional. Arévalo observa:

Este ascenso en el ámbito político conservador aumentó aún más la brecha que distanciaba a Mantovani de los sectores renovadores de la educación, que militaban mayoritariamente entre los denodados opositores al Gobierno nacional y sus acólitos provinciales. En la Universidad Nacional de La Plata, los estudiantes manifestaron pronto su rechazo hacia este posicionamiento político de su profesor: Mantovani asistía pocas veces porque había sido nombrado ministro de Instrucción Pública en Santa Fe, cuando asumió la gobernación de aquella provincia el doctor Manuel de Iriondo. Esto rebajó mucho la figura política de Mantovani, porque para todo el mundo Iriondo era producto de un fraude electoral. Cierta vez, noticiados los estudiantes de que Mantovani vendría a dictar clase como profesor suplente en didáctica, prepararon contra él una agresión masiva. Lo supe a tiempo y mandé a la estación de ferrocarriles un mensajero que aconsejase al querido amigo se volviese a Buenos Aires en el tren siguiente (1975: 394).

Durante su primer año de gestión al frente del Ministerio de Instrucción Pública y Fomento, el pedagogo apeló a la construcción de una nueva legitimidad pedagógica sostenida en narraciones de un pasado poco explorado. Los aportes de

12 “Sin restarle valor a la preparación universitaria del maestro primario, que algunos países europeos han adoptado, la Inspección General a mi cargo propuso, a fines de 1934, un criterio distinto: elevar considerablemente los estudios del magisterio y mantener las escuelas normales que en nuestro país representan una respetable tradición. Comprenderían seis años de estudios, que podrían comenzar a los 12 años de edad, y no a los 14 o 13 como ahora, divididos en dos ciclos: uno inferior de cuatro años, integrado por materias formativas y culturales, y otro, superior, de dos, de carácter profesional, que tendría por objeto la preparación pedagógica y el entrenamiento didáctico. Numerosas y fundamentales ventajas entraña esta reforma proyectada. Ellas han sido expuestas, por el que habla, en el «Proyecto de reforma a los planes de estudio de la enseñanza media», que el Ministerio de Justicia e Instrucción Pública editó en 1934” (Mantovani, 1934).

Coudannes Aguirre (2005, 2007, 2010) y Micheletti (2013, 2017) sobre el período permiten contextualizar los grupos y redes intelectuales, historiadores, archivos e instituciones que la historiografía santafesina hegemonizó a partir de los “usos del pasado”. Si bien la fundación de la Junta de Estudios Históricos (JEH) data desde 1935, la estructura y los propósitos de sus fundadores se asimilaron a los de la futura Academia Nacional de la Historia.¹³

Un grupo de historiadores intentará consolidar su posición como intelectuales de cara a la sociedad y a los poderes públicos.¹⁴ En 1938, la JEH estaba compuesta por Manuel M. Cervera (presidente), el arzobispo Nicolás Fasolino (vicepresidente), Clementino S. Paredes y Luis A. Candioti (secretarios), Raúl A. Ruiz y Ruiz (tesorero), Armando G. Antille, Félix G. Barreto, José Carmelo Busaniche, Raúl Carabajal, Salvador Dana Montaña, Alfonso Durán, José María Funes, Alfonso Reyna, José María Rosa h. (vocales).¹⁵ Además, contaba con dos miembros honorarios: Joaquín Argonz y Manuel María de Iriondo, el gobernador de la provincia de Santa Fe.¹⁶ Según Coudannes Aguirre:

-
- 13 Coudannes Aguirre (2005) sostiene que los orígenes de la Junta de Estudios Históricos datan de 1935, con estructura y propósitos similares a los de la futura Academia Nacional de la Historia, se hará visible un grupo de historiadores que intentará consolidar su posición como intelectuales de cara a la sociedad y a los poderes públicos.
- 14 El grupo santafesino era homogéneo en cuanto a influencias culturales, la mayor parte de ellos fueron alumnos en el Colegio de la Inmaculada de la Compañía de Jesús, continuando con estudios de Derecho en la Facultad que más tarde pasaría a formar parte de la Universidad Nacional del Litoral. En el relevamiento llevado a cabo por la Asociación de ex alumnos del Colegio de la Inmaculada se brindan datos precisos sobre la ocupación y profesión de los mismos. Es posible reconstruir de esta manera la existencia de un grupo de alumnos que registran notables coincidencias: estudios de derecho, cargos públicos, vinculación administrativa y/o académica a las instituciones de la historia, enseñanza media y superior, publicación de artículos en periódicos. Relaciones familiares, tradiciones notabílicas caracterizaron los orígenes de la profesión historiográfica durante los años 30 y 40.
- 15 Micheletti (2017) observa con respecto a los representantes de la Iglesia de origen santafesino que se dedicaron a la escritura de la historia durante esos años, y cuya labor fue reconocida a través de la incorporación a las instituciones existentes, puede mencionarse al sacerdote jesuita Guillermo Furlong, designado en 1936 correspondiente de la JHNA, y elevado en 1938 a la categoría de académico de número. Furlong fue un historiador erudito que se abocó al estudio de la historia social y cultural del Río de la Plata, preferentemente del período colonial y de la orden jesuítica en particular, y realizó importantes aportes en geografía histórica. En el plano de la historiografía local se destacó el arzobispo Nicolás Fasolino, quien integró la Junta de Estudios Históricos de Santa Fe desde sus primeros tiempos (Micheletti, 2017: 24).
- 16 Coudannes Aguirre (2005: 3) afirma que la JEH era un organismo de consulta de segunda instancia después del Archivo Histórico, pero con una participación activa en el apoyo para la preparación de discursos políticos y recordatorios en conmemoraciones públicas. Archivo Histórico y Junta de Estudios Históricos se relacionan tempranamente por la coincidencia de varios de sus miembros: Félix Barreto fue fundador del Archivo Histórico y vocal de la Junta. De igual modo, José María Funes participaba de ambas instituciones en 1938. Dana Montaña era abogado egresado de la UNL. Profesor de Derecho Público en dos facultades de la misma universidad. Fiscal provincial, juez de instrucción, juez de primera instancia en lo civil y comercial, juez federal. Representante

Esta generación hace suyos los postulados de la “Nueva Escuela Histórica” cuyos principales referentes eran Ricardo Levene, Emilio Ravignani y Rómulo Carbia entre otros. Esta adopta un modelo de historiografía erudita y ético-política, metodológicamente rigurosa, imparcial, desapasionada, organizada en forma narrativa, alejada de otras ciencias sociales e identificadas con la historia de las elites. En definitiva una historiografía que se pretendía profesional (2005: 4).¹⁷

A diferencia del núcleo de historiadores de la Nueva Escuela Histórica, que se reconocen a sí mismos como hijos de inmigrantes y no ligados a familias tradicionales, los historiadores santafesinos reivindicaron esa pertenencia como componente central de su identidad como grupo.

La participación en política y el desempeño en cargos públicos no le impidieron adherir a los postulados de una disciplina histórica que se pretendía imparcial, rigurosa y sólo guiada por la búsqueda de la verdad. Entre los referentes del emergente campo historiográfico, José Carmelo Busaniche ocupó un hegemónico lugar en las narraciones históricas de las páginas del Boletín de Educación luego de 1935.¹⁸

de la universidad y del gobierno provincial en eventos de importancia como por ejemplo la Conferencia de Municipalidades Americanas (Cuba, 1938). Director del Museo Municipal de Bellas Artes. Miembro de la Comisión Organizadora de la Primera Exposición Continental del Libro Americano de Ciencias Políticas y de Derecho Público (UNL, 1940). Miembro fundador del Instituto del Folklore y Museo del Folklore del Litoral. Junto a Nicanor Molinas, creador del Instituto de Investigaciones Jurídico-Políticas de la UNL. Miembro correspondiente de otras juntas provinciales y de la Academia Americana de la Historia. Miembro de distintas academias e institutos en Estados Unidos, Francia y Canadá. Representante de la Universidad de Harvard en celebraciones argentinas. Profesor invitado en universidades latinoamericanas.

- 17 Según Devoto (2000), estos historiadores pretendían difundir una imagen del pasado nacional que se impusiera en los ambientes académicos pero que además tuviera influencia sobre el conjunto de la sociedad, en especial, sectores medios con un cierto grado de instrucción y jóvenes en edad escolar. Une también a este grupo heterogéneo, con diversas adscripciones institucionales, el tratamiento de ciertos temas y períodos. Los períodos preferidos son la colonia y la primera mitad del siglo XIX.
- 18 José Carmelo Busaniche publicó sus cuatro series de *Hombres y Hechos de Santa Fe*, biografías de Mariano Vera, Domingo Cullen, Domingo Silva y las publicaciones semanales en *El Litoral* durante muchos años. El ya referido trabajo que publicara la Academia Nacional de la Historia en relación con la erección de la Ciudad de Santa Fe en Provincia es su último enfoque de importancia, por cuanto se trata justamente de definir una perspectiva historiográfica regional. Era miembro por Santa Fe ante numerosas Juntas Provinciales de Estudios Históricos. Profesor en la Universidad Nacional del Litoral, Universidad de Rosario y la Universidad Católica Argentina. Fue profesor fundador del Liceo Militar General Belgrano. José Luis Busaniche formó parte de una familia de historiadores, a la que también pertenecieron Julio A. Busaniche y José Carmelo Busaniche. Además, los Busaniche mantenían parentesco con los Iriondo y los Lassaga (estirpe ésta también de historiadores), y a través de ellos, con los Crespo, los Candioti, los Cullen y los Funes, todos apellidos pertenecientes a las principales familias santafesinas (Coudannes Aguirre, 2007).

Incluso miembros integrantes de la JEH (Leoncio Gianello y José María Rosa) se desempeñarán como presidentes del CGE durante 1943 (Raynoldi, 2016).¹⁹

El gobierno de Manuel María de Iriondo, el Ministerio de Instrucción Pública y Fomento, el CGE junto a la JEH materializaron un programa de conmemoraciones oficiales alrededor del Centenario de la muerte el Brigadier Estanislao López.²⁰

Las jornadas se llevaron a cabo entre el 12 y 15 de junio de 1938. Fue la oportunidad para los historiadores de la Junta de posicionarse como intelectuales, la Academia Nacional de la Historia propiciaba este tipo de eventos y sus miembros participaban activamente de los actos en las provincias²¹ En las actividades

19 Leoncio Gianello se doctoró en jurisprudencia en la Universidad Nacional del Litoral, en la que fue también profesor de Historia Moderna desde el año 1950. Fue profesor en distintas instituciones educativas de nivel secundario. Entre 1937 y 1942 fue diputado provincial en la provincia de Santa Fe, en la que se había radicado desde su juventud. Entre 1942 y 1943 fue presidente del Consejo Provincial de Educación. Sus comienzos en la literatura estuvieron ligados a la poesía, para pasar a la historiografía a mediados de la década de 1940. Tras publicar numerosos libros y contribuciones en diarios y revistas, la Academia Nacional de la Historia lo invitó a formar parte de la Historia de la Nación Argentina. Fue presidente del Centro de Estudios Hispanoamericanos. José María Rosa (hijo) se recibe de abogado luego de un breve paso de ejercicio de la profesión como juez de instrucción se dedica a la enseñanza, tanto en cátedras universitarias como secundarias. De su experiencia como Juez en Santa Fe sale su primer libro “Más allá del código”. Residió en Santa Fe, donde dictaba en la Facultad de Derecho, en cátedras de Historia de las Instituciones. En esa ciudad, junto con otros estudiosos de la historia fundó en 1938 el “Instituto de Estudios Federalistas”, desde donde se dictaron conferencias, se establecieron lazos con entidades similares en el país y en el exterior y a través de ellas se perfiló una vigorosa corriente de los que buscaban “revisar” la historia y sobre todo mirarla desde un ángulo social. En 1936 publica *Interpretación religiosa de la Historia* y en 1942 su libro *Defensa y Pérdida de nuestra independencia Económica*, principio de una larga serie de publicaciones. En 1945, ya sumado a la naciente corriente nacionalista de pensamiento y acción política, debió trasladarse a Buenos Aires por desinteligenias con el rectorado y algunos centros de estudiantes, fruto de su militancia política e histórica. Centra entonces su actividad en la universidad de La Plata, ejerciendo también la cátedra en colegios secundarios. Por entonces publica *Nos Los Representantes del Pueblo*, *La Misión García ante Lord Strangford* y *El Cóndor Ciego*. José María Rosa fue presidente del Instituto de Investigaciones Históricas Juan Manuel de Rosas en 1951, al cual se acercó en 1941 y colaborador de la revista de dicha institución. Tras la instauración de la dictadura denominada Revolución Libertadora en 1955 es despedido de sus cargos y al año siguiente, durante la dictadura de Pedro E. Aramburu debió asilarse en Uruguay y en España. Ver Reynoldi (2016).

20 El iriondismo comprendía con claridad la importancia de controlar la conmemoración del pasado, incluso años antes de hacerse con el gobierno provincial. La tendencia a revalorizar los héroes locales encontró un terreno favorable con su llegada al poder. Apuntaba a restaurar un gobierno de los “mejores” como factor de estabilización política para controlar la lucha partidaria; representaba a sectores tradicionales de la elite, aquellos que ocupaban los principales cargos en el estado. Por ejemplo, tras la intervención al gobierno demoprogresista accedieron a cargos Joaquín F. Rodríguez como Ministro de Gobierno, Justicia y Culto, y Juan Maciel, como Ministro de Hacienda y Obras Públicas.

21 En el marco de las Jornadas organizadas por la JEH se organiza un grupo de intelectuales que constituirán el Instituto de Estudios Federalistas. La iniciativa habría pertenecido a Sigfrido Radaelli de

también estuvo presente el nuevo ministro de la cartera educativa nacional Jorge Eduardo Coll (figura a la que hemos referido en los capítulos anteriores) y el vicepresidente Ramón Castillo.

Formaron parte de la delegación nacional los historiadores Ricardo Levene, Rodolfo Rivarola, Antonio Sagarna, Emilio Ravignani, Juan Canter, Juan Pablo Echagüe, Dardo Corvalán Mendilaharsu y Enrique de Gandía. La “reivindicación” de la figura de Estanislao López como caudillo y el rol de Santa Fe en los intentos de construcción de un orden institucional no eran hechos aislados sino que formaban parte de una “revisión” que había comenzado a principios del siglo XX, sumado a la crisis del régimen representativo, republicano y federal que generaba fuertes críticas en varios sectores intelectuales y políticos, en particular el avance sobre las autonomías provinciales.²²

Política e historia estaban atravesadas por los mismos temas y preocupaciones. Ravignani será el que postule la idea de un surgimiento simultáneo de la Nación, del sentimiento nacional y de la autonomía provincial. A tono con la tendencia nacional que instaura la necesidad de conmemoración, la recuperación de hombres, hechos y lugares del olvido, el Poder Ejecutivo instituye por decreto comisiones de festejo en Santa Fe, Rosario y Buenos Aires, y proporciona los medios para que un gran evento.²³

la Sociedad de Historia Argentina, con la adhesión de nombres reconocidos del interior del país: Santa Fe (Félix Barreto, José María Funes, Alfonso Durán, José María Rosa, Absalón Casas, M. Vizoso Gorostiaga), Corrientes (Justo Díaz de Vivar) y Salta (Carlos Gregorio Romero). Organizaron con apoyo oficial el Primer Congreso Federalista de la Historia Argentina (1940), de explícita orientación revisionista. Estuvieron presentes Carlos Ibarguren, como presidente honorario; Diego Molinari, Ricardo Font Ezcurra, Ramón Doll, Manuel Gálvez, Ricardo Zorraquín Becú, Ernesto Palacio, Ricardo Caballero, miembros de centros provinciales y el presidente de la Junta de Estudios Históricos. Los boletines del Instituto de Estudios Federalistas se publicaron a partir de 1939.

22 Micheletti (2017: 24) afirma que es posible reconocer que varios de los historiadores provinciales, en algún momento de sus vidas terminaron recalando y fijando su residencia en Buenos Aires, debido a la posibilidad de ocupar algún cargo en la administración nacional, y en búsqueda de mejores horizontes políticos y culturales. Así ocurrió ya desde fines del siglo XIX con Estanislao Zeballos, David Peña y Gabriel Carrasco, que poco a poco dejaron de ser percibidos como provincianos y tanto su figura como sus temas de estudio se fueron volviendo más “nacionales”. Su incorporación a la JHNA como miembros de número se debió, precisamente, a su permanencia física en la ciudad de Buenos Aires, en cuya Universidad se desempeñaron Zeballos y Peña como profesores. Lo mismo ocurrió, más adelante, con los rosarinos Rodolfo Rivarola y Juan Álvarez (incorporados a la Junta como miembros de número en 1916 y 1935, respectivamente). José Luis Busaniche (que había sido nombrado correspondiente por Santa Fe en 1929) se radicó en Buenos Aires en 1938, fue nombrado secretario de la Comisión Nacional de Monumentos y Lugares Históricos, y se desempeñó como profesor de Historia Argentina en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires, vinculándose a su Instituto de Investigaciones Históricas, dirigido por Emilio Ravignani.

23 La filial Rosario de la JEH y el grupo de referencias intelectuales ha sido analizada por Micheletti (2017: 21) En 1932 fue nombrado para integrar la Filial el militar Federico Zeballos –hermano

La inauguración de las Jornadas se llevó a cabo en el Paraninfo de la Universidad Nacional del Litoral, disertaron en la apertura Juan Mantovani, Manuel Cervera, Ricardo Levene y Rodolfo Reyna.²⁴ Las exposiciones se llevaron a cabo en el Colegio de la Inmaculada –centro de formación académica y de sociabilidad de los notables de la región litoral– y en el recinto de la Cámara de Diputados, mientras que la clausura se realizó en el Teatro Municipal con la presencia de Ramón Castillo. José María Funes como director del Archivo Histórico afirma:

La investigación retrospectiva no está al alcance de todos. La mayoría de los hombres, aun los intelectuales, no puede, de ordinario, profundizar en el subsuelo de los tiempos. La labor histórica –la que realmente merece este nombre, porque investiga, constata, analiza, coteja y deduce– no rinde su cosecha sino después de ingrata, paciente y larga tarea. Sus frutos sólo son patrimonio de algunos estudiosos, que obedeciendo a una verdadera vocación, acometen la noble empresa de develar el sugestionante misterio de las épocas idas [...] la entidad iniciadora ha procurado conmover el ambiente local y hasta el del país, viéndose francamente apoyada por el Gobierno de la Provincia, como asimismo por el de la Nación y el de la Iglesia, tan dignamente representados, por la Academia Nacional de la Historia y por las instituciones similares, cuyas delegaciones llegadas de todos los ámbitos, decoran estas fiestas con alta prestancia. Se ha querido, antes que nada, despertar cada vez más el interés público para que el gran jefe federal no siga siendo en la Patria grande un desconocido o un menospreciado, como lo fuera en la tierra de sus desvelos hasta hace treinta o cuarenta años, gracias a la formación escolar, dada en los moldes de la prédica unitaria.²⁵

de Estanislao– y en 1936 fueron incorporados Juan Jorge Gschwind y Faustino Infante. Entre los nombrados había hombres con fuertes vinculaciones políticas y sociales, como Marc, Zeballos o Cafferata. Todos eran abogados, a excepción del pedagogo Santillán, del publicista Gschwind y de F. Zeballos, y la mayoría ocupó cargos públicos municipales y provinciales. Varios participaron en la creación de instituciones destinadas a preservar la cultura y la memoria rosarinas. Amuchástegui y Cafferata integraron la Comisión Municipal de Bellas Artes (1917), y el primero fue quien organizó el Museo Municipal de Bellas Artes “Juan B. Castagnino” (1937). Julio Marc, coleccionista numismático y docente, fue el fundador del Museo Histórico Provincial de Rosario (1939), que lleva su nombre.

24 *El Litoral*, 11, 12 y 13/06/1938. La circular emitida por el CGE determina que el personal directivo, docente y alumnos de los grados 3º, 4º, 5º y 6º deberán asistir a depositar una ofrenda floral al convento de San Francisco (lugar donde se encuentran los restos de Estanislao López en la ciudad capital. Ver también *El Orden*, 12 y 13/06/1938.

25 Jornada de Estudios Históricos sobre el Brigadier General Estanislao López, 1938. El Boletín de Educación del CGE durante esos meses publica biografías de Juan Francisco Seguí, José de Amenábar, Luis Aldao, Agustín Urtubey, Pedro Tomás de Larrecheta, José Miguel Carreras, Cos-

El grupo de intelectuales revisionistas que adscribe a la “nueva escuela” en la provincia de Santa Fe reconoce los estímulos iniciales en los escritos de Ramón Lassaga como primer biógrafo; motivo por el cual la JEH distingue con el premio Lassaga a composiciones sobre la vida del brigadier López (Micheletti, 2013, 2017).²⁶

El desarrollo del programa de conmemoraciones en la prensa local permitió sumar voces de colectivos políticos –que si bien no impugnaban la celebración sobre la historia del caudillo– ausentes en el programa oficial. Este es el caso de la UCR (Comité Nacional):

No participa la UCR, ni sus hombres dirigentes de los homenajes retaceados y empequeñecidos por quienes han querido hurtarle el calor popular a los actos de recordación histórica. Excluida por el fraude y por la violencia de las representaciones públicas, no participará de los festines carentes de sinceridad, con cuya ejecución pareciera que sólo se ha buscado un pretexto más para herir nuevamente la sensibilidad del pueblo de la provincia; para afrentar a ciudadanos, gobernantes e intelectuales esclarecidos que tanto hicieran con actos públicos y obras dignas por reivindicar la ilustre memoria del Brigadier López, salvándolo de las trastiendas de la historia a donde la pasión política y los enconos póstumos querían relegarlo y como si esto aún fuera poco agravio para la cultura y la dignidad de la provincia, se quiere, a través de una propaganda y una publicidad, propia de la inconsciencia de los amanuenses, exhibir ante la sociedad la división de ilustres familias.²⁷

La apelación al pasado es un claro ejercicio de construcción de legitimidad alternativa que el gobierno antipersonalista asume como estrategia de obturar las impugnaciones a las prácticas fraudulentas que lo sostienen. En este sentido, el *Boletín de Educación* desarrolla informes extensos en versión de biografías, batallas por la emancipación, narración sobre la tradición federal en el escenario provincial y una sostenida recurrencia a la “nación católica”. Los actos escolares y las clases alusivas a la vida del brigadier López hegemonizaron las prácticas educativas; en

me Maciel, Carlos María de Alvear, Francisco Seguí, Pedro Aldao, José Elías Galisteo, Domingo Cullen, Pascual Echagüe, Juan Pablo López, Domingo de Oro.

26 Este grupo constituye como su principal referente historiográfico a Ramón Lassaga. En las Jornadas de Estudios Históricos sobre el Brigadier General Estanislao López, Salvador Dana Montaña hace referencia al Dr. Ramón J. Lassaga, como primer biógrafo de Estanislao López, obviando la referencia a los antecedentes de Pedro de Ángelis y Olegario V. Andrade.

27 *El Litoral*, 13/06/1938.

forma paralela se presentaban las biografías sobre Simón de Iriondo y Domingo Cullen como una especie de trilogía mística fundacional.²⁸

La disputa por la herencia historiográfica alrededor de la figura de Simón de Iriondo resulta interesante. En 1933 un grupo de referentes del campo intelectual, cultural y educativo constituyeron una comisión en homenaje al cincuentenario del fallecimiento del jefe político.²⁹ Durante 1936 se conmemoró el Centenario del nacimiento a cargo del interventor Carlos Bruchmann.

En 1936 se intensificó la campaña pero esta vez para conmemorar los cien años del nacimiento de Simón de Iriondo. Alegando la “justicia histórica” se impuso su nombre a distintos edificios públicos, a pedido de la Junta de Estudios Históricos, lo que fue rápidamente otorgado por el gobierno nacional. Adicionalmente, la Junta se dirigió al ministro de Justicia e Instrucción Pública de la Nación (el mismo Manuel María de Iriondo), para que las escuelas adhirieran a los homenajes mediante conferencias y clases alusivas por una semana.³⁰

El iriondismo recibió dispositivos estatales para la regulación del espacio público que no fueron operativos por las limitaciones a las que hemos aludido

28 Durante 1939, se oficializó un programa para la conmemoración del Centenario de la muerte de Domingo Cullen. Se organizó una “comisión popular de homenaje” y también fue invitado el historiador de la Universidad de Buenos Aires, Dr. Emilio Ravignani, que pronunció un discurso sobre la “personalidad” de Domingo Cullen en el Paraninfo de la Universidad Nacional del Litoral. La vida y acción política de Domingo Cullen fueron tratadas en las obras de José Luis Busaniche, Salvador Dana Montaña y Félix Chaparro (1939). Si bien todos aportaron a la empresa colectiva de legitimación de la familia Cullen.

29 La figura de Simón de Iriondo fue promovida por Alfredo Bello en 1933 (con motivo de celebrarse el cincuentenario de su muerte), ese mismo año Félix Barreto (luego integrante de la JEH) publica artículos en la prensa local sobre la vida de Iriondo. En su breve relato de los principales acontecimientos del accionar de Simón de Iriondo (apenas unas cincuenta páginas, el resto es transcripción de discursos, artículos periodísticos y otros documentos). Barreto exaltaba las condiciones morales y religiosas que provenían de la crianza familiar (destacaba que era nieto del primer gobernante constitucional, Francisco Candiotti) y de la educación católica. Ellas eran fortaleza y serenidad para enfrentar los múltiples conflictos que se le iban a presentar, a lo que se sumaba la “fuerza de su dialéctica”. Relataba los tempranos enfrentamientos (década de 1860) entre los Cullen y sus aliados liberales en el poder, y el Club del Pueblo. Aparecen también algunas referencias a las relaciones clientelares que se activaban cuando ocurría algún desastre social (por ejemplo inundaciones), la creación de comisiones de notables que organizaban la recaudación de fondos, las concesiones materiales a la Sociedad de Beneficencia, que fue creciendo en influencia, y la presencia personal en los barrios pobres. La Comisión organizada por Alfredo Bello estuvo integrada por Clementino Paredes, el sacerdote Alfonso Durán, Melitón Rivera, Pedro Viñas, Luciano Márquez, Juan Maciel, Francisco Bobbio, Pedro Vittori, Cecilio Durán, Félix Barreto y Enrique Estrada Bello. *El Litoral*, 23/04/1933. Los homenajes también fueron organizados por el Colegio Nacional “Simón de Iriondo” con una tradición pedagógica iniciada desde 1906.

30 En el proceso de legitimación también se incluyó la relación con la familia de la esposa del candidato a gobernador. Poco tiempo atrás se había comenzado a gestionar una estatua dedicada a Rodolfo Freyre (ex gobernador y familiar directo de la esposa de Manuel de Iriondo) en el 25 aniversario del puerto de Santa Fe, “motivo de progreso y orgullo” de la ciudad capital.

anteriormente. Como sostiene Parera (2012) en 1938 el Gobernador Manuel de Iriondo, con el acuerdo del Intendente santafesino Francisco Bobbio, resolvió incluir la construcción del Parque Cívico del Sur en el plan de obras encaradas con fondos de la mencionada ley. De manera inmediata se decidió la contratación del ingeniero arquitecto Ángel Guido como director artístico del proyecto, quien poco tiempo atrás había participado en la elaboración del Plan Regulador de Rosario, y acababa de ser convocado por el Gobernador para proyectar las reformas del edificio destinado a Museo Provincial de Bellas Artes en Rosario.³¹

El anteproyecto original para el “Gran Parque y Centro Cívico Histórico Monumental de Santa Fe”, se organizaba a partir de un eje principal que enlazaba la Casa de Gobierno existente con un monumento a los Constituyentes de 1853 (Guido, 1939).³² Un eje transversal secundario integraba la Iglesia de San Francisco con un Museo Histórico, a construir siguiendo líneas arquitectónicas coloniales. De este modo, el ambicioso plan de obra pública se impulsó en las dos ciudades con mayor concentración crecimiento demográfico (Santa Fe y Rosario).³³

31 Ángel Guido se lo conoce por ser uno de los creadores del Monumento Nacional a la Bandera. En 1939 Guido ganó, junto con Alejandro Bustillo, un concurso de anteproyectos que representaba el tercer intento por construirlo. Así, después de 85 años desde que se concibiera levantar el Monumento por primera vez y de dos frustrados proyectos, de 1872 y de 1909. En la propuesta que habían presentado Guido y Bustillo, el Monumento funcionaba como el remate de un eje cívico que partía desde el ingreso a Rosario por el río Paraná y atravesaba el Parque Nacional a la Bandera. Entre los otros muchos trabajos que Guido dejó en el campo de la arquitectura argentina figuran, además, la elaboración de los planes reguladores de Rosario, Mar del Plata, Salta y Tucumán, y el proyecto de la Ciudad Universitaria de Rosario en 1950. El Plan Regulador de 1935, para la ciudad de Rosario, Provincia de Santa Fe, era extraordinario para la época, ya preveían el uso de subterráneo y hasta el uso de la isla del Espinillo (isla entrerriana). Este plan preveía, la construcción de un aeropuerto principal en la isla, y la forestación de varios sectores verdes para la ciudad. También contaba con la idea de una circunvalación, utilizando 2 avenidas principales que cruzaban la ciudad de norte a sur. Ver: Antequera (2017).

32 Sobre las políticas y lugares de la memoria, arquitectura y monumentalismo en este período ver: Suárez y Saab (2012).

33 La inestabilidad política en la ciudad de Rosario durante la década es un tema a analizar. Entre intervenciones y elecciones, los intendentes perduraron muy poco tiempo en sus funciones. Desde el golpe de 1930 hasta 1943 la rotación fue característica en el cargo. Alejandro Carrasco como interventor (desplazó a Víctor Vilela), Fermín Lejarza (1931), Esteban Morcillo (1932-1933), Diego Adelardo, Camilo Zanni, Bartolomé Sívori, Hugo Roselli y José Perfumo alternaron en la intendencia (entre 1933 y 1935). El triunfo de Miguel Culaciati otorgó una nueva estabilidad entre 1935 y 1938. A partir de la etapa iniciada por Roberto Ortiz en la presidencia de la nación, la intendencia fue ocupada por Natalio Ricardone, Jorge Palacios, Calixto Lassaga, Juan Ortiz Grognet, Daniel Infante, Alberto Baradaldi (desde 1938 a 1940). Finalmente Agustín Repetto ocupará el cargo entre 1940 y 1943.



Manuel María de Iriondo, Leoncio Gianello y referentes del radicalismo antipersonalista, 1939. Banco de Imágenes Florián Paucke, AGP, Santa Fe.

Los trabajos de Muller (2008, 2011) y Parera (2012 a y b; 2018) confirman que en lugar de demoler todos los testimonios de la arquitectura civil colonial existentes en el sector se decidió preservar parte de ellos, constituyendo uno de los primeros indicios en materia de protección patrimonial que pocos años después se consolidaría como tema de debate en el campo disciplinar.³⁴

Tras dos años de revisión de proyectos, expropiaciones, demoliciones y aceleradas obras, el parque fue inaugurado en 1940, constituyéndose en un referente tanto de la labor estatal como de la mejora urbana. El desarrollo de una intensa campaña de difusión de las propuestas en estudio y las realizaciones manifiesta el reconocimiento del creciente rol de los medios de comunicación masivos en la conformación de la opinión pública. Desde la Dirección de Obras Públicas de la

34 Según Parera (2012), con esta voluntad es que la Casa Diez de Andino fue destinada a sede del Museo Histórico Provincial, sucediendo lo mismo con la Quinta Cello, donde se emplazó una confitería, y la chimenea de la fábrica de tejas y baldosas Cervera, que fue acondicionada simulando un faro. A fin de permitir una adecuada visualización de la Iglesia y Convento de San Francisco, las construcciones aledañas fueron demolidas, rodeándolo de espacios verdes y del mobiliario urbano necesario.

Provincia se gestionaron espacios radiales y muestras itinerantes para notificar a la sociedad sobre su accionar; en cuanto a la prensa escrita, diversos diarios de la región hacían eco de las sucesivas inauguraciones en forma elogiosa, seguramente impulsados por pedidos del gobierno.³⁵

En esta construcción sistemática de imágenes del pasado y espacios públicos, el CGE en septiembre de 1938 reproduce una conferencia que el ministro Mantovani realiza en el acto de homenaje a Sarmiento. Se trata del cincuentenario de la muerte del ícono de la educación pública, la celebración se realiza en el Paraninfo de la Universidad Nacional del Litoral.³⁶

Es interesante observar el énfasis nacional que se advierte en el discurso de Mantovani, en quien se puede apreciar un incremento de preocupación identitaria a lo largo de la década de 1930, en paralelo a sus incursiones en el ámbito público y en consonancia con el giro nacionalista de buena parte del contexto intelectual de la época. Otro acontecimiento publicado por el CGE será el discurso del ministro en la inauguración de la Casa del Maestro (1939).

Frente a su identificación juvenil con el Occidente en crisis, aquí parece más preocupado por una cultura nacional. En 1940 Mantovani logra la creación de una nueva agencia estatal para la investigación de estudios etnográficos y coloniales, reconociendo el impulso y los aportes de Agustín Zapata Gollán en el campo.³⁷

35 Los parques escolares, balnearios y espacios verdes fueron constituyeron una política prioritaria para las intervenciones estatales en los diseños urbanos durante el gobierno de Manuel María de Iriondo. En 1939 se inauguran el Parque del Juan de Garay (en la ciudad de Santa Fe), la plaza Simón de Iriondo, el parque Alem, iluminación del Parque Rivadavia, el parque Alberdi. La construcción de nuevos edificios escolares fue difundida en la prensa escrita de la ciudad capital, durante 1940 se muestran los avances constructivos de los edificios para las escuelas primarias Luis María Drago, Nicolás Avellaneda, Constituyentes, Wenceslao Escalante y Brigadier López. *El Litoral*, 15/12/1940.

36 El trabajo sería luego publicado (1938) bajo el título *La pasión civilizadora de Sarmiento*. Allí despliega elogios hacia el sanjuanino y su obra, lo califica como “hombre de acción” y “escritor militante”. Como ministro Mantovani publica *La cultura, el arte y el Estado* (1939), *Los museos y la realidad histórica*; *La casa del maestro y la cooperación escolar*; *Protección y difusión de la cultura* (1940). Luego, *Bachillerato y formación juvenil*, por el Instituto Social de la Universidad Nacional del Litoral (¿año?); *La adolescencia y los dominios de la cultura: El problema de una relación* en 1941. En 1943, Mantovani publica *La educación y sus tres problemas* por la Universidad Nacional de Tucumán.

37 Se sanciona la ley núm. 2902 por la cual se creaba el “Departamento de Estudios Etnográficos y coloniales”, que tendría como finalidad: Realizar investigaciones originales de carácter etnográfico, histórico, arqueológico, folklórico, vinculadas con la Provincia. Reunir y organizar el material etnográfico, lingüístico, folklórico, toponímico, arqueológico e histórico necesario para esas investigaciones. Procurar por todos los medios la colaboración popular para reunir y coleccionar el acervo folklórico de la Provincia. Publicar los estudios e investigaciones que realice este Departamento. Establecer vinculaciones con instituciones de la misma índole, en especial con las instituciones científicas y universitarias. Agustín Zapata Gollán doctorado en Derecho y Ciencias, luego de una corta carrera en la administración judicial, ejerció el periodismo. Fue intendente de

En el discurso de inauguración del Departamento de Estudios Etnográficos el ministro argumenta:

Necesitamos buscar nuestra propia expresión, no para reflejarnos en ella, porque eso no sería cultura estricta, sino cultura cerrada, y la cultura es negación de toda estrechez y limitación. La cultura es amplitud, equivale a trabajar desde nosotros mismos y desde aquí trascender y proyectarnos. Ninguna cultura es más nacional que la cultura francesa. Ningún francés deja de ser reconocido a través de las expresiones de su cultura, pero ninguna cultura es al mismo tiempo, quizá, más universal que ella. El Quijote, que es una obra monumental de la cultura de todos los tiempos, es la expresión más española que haya producido el genio de esa raza, y es el libro más universal de todas las letras. Cuando una cultura es auténtica, nunca es cultura nacional en su proyección; lo es en su raíz. La raigambre nacional y la proyección universal es lo que la cultura busca, y nosotros, en la modesta esfera de nuestra provincia y con este proyecto, buscamos estímulo local y órgano local de cultura, pero no un sentido estrechamente local de ella, porque debe ser siempre elevación de lo individual a lo universal y de lo nacional a lo humano. Es decir, todo afán en la cultura debe tender a que el valor que rige para el propio país o para el propio individuo sirva para regir a los demás. Nadie puede vivir un tipo de cultura por el cual sus valores sirven para que se rija únicamente a sí mismo y sean excluyentes de los demás; se ría una forma del aislamiento, y si se quiere, de incultura. Un pueblo debe reconocerse a sí mismo en la expresión de su cultura y de ella deben participar todos los demás pueblos (Mantovani, 1940: 96-97).

El inicio de los años 40 el gobierno de Manuel María de Iriondo da un paso más en la presentación del proyecto de ley de creación de la Comisión Provincial de Cultural. La iniciativa no resulta desconocida para el gobernador, ya que en su desempeño como Ministro de Instrucción Pública fue parte de la sanción de la ley nacional 12227. El proyecto provincial en su artículo 1º establece:

la ciudad de Santa Fe entre 1932 y 1934. Sus primeros trabajos se realizaron donde el gobernador Enrique Mosca había rendido homenaje al fundador Juan de Garay, justamente en el lugar de la iglesia y el claustro de San Francisco. Desde 1940 y hasta su muerte, dirigió el Departamento de Estudios Etnográficos y coloniales, dando impulso a estudios relativos a las culturas de los originarios del territorio y la historia del período hispánico. En la primera década, del Departamento publicó tres boletines incluyendo monografías de otros investigadores, y comenzó a formar el patrimonio del Museo Etnográfico y Colonial Juan de Garay. El 25 de marzo de 1957, las ruinas de Cayastá, adonde fueron encontradas las ruinas de Santa Fe la Vieja, fueron declaradas “Monumento Histórico Nacional”.

Créase la Comisión Provincial de Cultura, que se constituirá con un presidente e inicialmente con ocho miembros. El presidente lo designará el P.E. y los miembros restantes serán designados también por el P.E. a propuesta de cada una de las siguientes entidades: Universidad Nacional del Litoral, Consejo General de Educación, Comisión Provincial de Bellas Artes, comisión municipal de Cultura de Rosario, Academia Nacional de la Historia (filial Rosario), Junta de Estudios Históricos de Santa Fe, Sociedad Científica Argentina (filial Santa Fe) y Sociedad Santafesina de Escritores.³⁸

El objetivo de la nueva regulación es incorporar las redes oficiales de producción cultural para la promoción de una agenda sostenida, a dicha comisión se le asignan recursos para becas, premios y concursos que estimulen la producción artística en todas sus expresiones (estéticas, culturales y científicas).

Los integrantes tendrán un mandato ad honorem con una duración de 4 años y renovaciones parciales cada 2 años. El P.E. presenta la iniciativa como una nueva participación estatal coordinada con la Comisión Nacional de Cultura ya en vigencia. La sanción de la ley fue posible inmediatamente, con asistencia del ministro Mantovani a la legislatura provincial.³⁹ Como señala Pablo Montini (2017):

El accionar cultural fue particularmente intenso en 1940, bajo el liderazgo del ministro de Instrucción Pública y Fomento, Juan Mantovani, que supo insertar a destacadas personalidades del ámbito intelectual en la nueva gestión cultural de Estado. En primer lugar, en junio de ese año se creó la Comisión Provincial de Cultura (CPC) con el fin de estimular la producción filosófica, artística, científica y literaria, lograr la formación de bibliotecas públicas, otorgar becas y premios anuales. En julio, se conformó el Departamento de Estudios Etnográficos y Coloniales bajo la dirección de Agustín Zapata Gollán. Al comenzar a construirse el Parque Sur de la ciudad de Santa Fe se preservó la casona colonial levantada en 1660 que había pertenecido al maestro de campo Bartolomé Diez de Andino. El gobernador dispuso su expropiación para crear allí el Museo Histórico Provincial de Santa Fe (MHPSF), inaugurado en 1943. El año anterior, el 8 de julio de 1939, había sido inaugurado el Museo Histórico

38 *El Litoral*, 13/04/1940 y *El Orden*, 14/04/1940.

39 En estos años la legislación nacional institucionalizó prácticas a partir de nuevas agencias estatales. Como parte de esta nueva legislación podemos citar: Ley 11723 (1933) de propiedad intelectual y ley 12227 (1935) de creación de la Comisión Nacional de Cultura. Ley Nacional núm. 12.665 del 30 de septiembre de 1940, se estableció la Comisión Nacional de Museos, de Monumentos y Lugares Históricos como institución, con facultades para la declaratoria y la tutela de bienes patrimoniales en todo el territorio del país. Sobre los antecedentes, ver Pagano (2014).

Provincial de Rosario, luego de tres años de intensas gestiones para formar un importante acervo y erigir su sede en el primer edificio construido en el país para tal fin.⁴⁰

El período virreinal ocupó un lugar de relevancia en algunos de estos nuevos museos, tanto en sus colecciones como en los edificios coloniales que fueron restaurados para alojarlas. El arte colonial obtenía un sitio de importancia motorizado desde la década de 1920, por un lado, por los estudios realizados por la red “americanista” de historiadores del arte y de la arquitectura, y por el otro, por el coleccionismo.

La confirmación de la apertura del coleccionismo hacia el arte colonial estaba marcando las fronteras de un pasado que era legado y tradición propios de la Argentina criolla. El arte colonial funcionaría “como un anclaje simbólico para un modelo de identidad que debía ser comunicado desde arriba hacia abajo, neutralizando otras propuestas culturales relacionadas con el aluvión migratorio”. Su coleccionismo trajo la diferencia necesaria entre un “nosotros” heredero de un pasado privilegiado y un “otro” recién llegado:

A partir de 1937 [...] se implementaron diversas estrategias con el objeto de cohesionar y reconstruir el prestigio de la elite tradicional santafesina que volvía a ocupar los principales cargos en el Estado. (Manuel María de Iriondo) Su especial sensibilidad por los temas históricos, su relación con el mundo del coleccionismo, el interés por mostrar la gravitación histórica de su familia en la provincia son algunas de las razones por las que Iriondo impulsó una serie de programas vinculados a la conservación del patrimonio artístico y arquitectónico. La ciudad de Santa Fe, como sede histórica del poder provincial, obtuvo un lugar de privilegio dentro de estas políticas patrimoniales. A partir de la implementación de diversos proyectos historiográficos, artísticos, museográficos y arqueológicos se buscó poner en valor el origen colonial de la ciudad, fundada por Juan de Garay en 1573 en el área de Cayastá, y que por los constantes ataques de los indígenas, las

40 Este programa de creación de instituciones culturales y museísticas sintonizaba con el implementado por el gobierno nacional y algunos distritos municipales. En el transcurso de esos años se había fundado una gran cantidad de museos de arte y de historia. El puntapié se había dado con el traslado del Museo Nacional de Bellas Artes a su actual sede, bajo la gestión de Atilio Chiáppori, quien delineó los preceptos de la nueva museografía en el país. En 1936, se fundó el Museo Municipal de Bellas Artes de Santa Fe, el Palacio San José en Entre Ríos y el Museo de la Casa del Acuerdo en San Nicolás, y también se destinó el Palacio Noel, en Buenos Aires, como sede del Museo de Arte Colonial. En 1937 se inauguró el Museo Municipal de Bellas Artes de Rosario “Juan B. Castagnino” y el Museo Nacional de Arte Decorativo, entre otros. En 1938, se establecía la Comisión Nacional de Museos y de Monumentos y Lugares Históricos.

plagas y las inundaciones, tuvo que ser trasladada a su emplazamiento actual en 1649 (Montini, 2017: 32).⁴¹

A comienzos de 1940 el CGE en su Boletín de Educación reproduce un extenso discurso del ministro Mantovani en el acto de inauguración de la Escuela de Artes Plásticas.⁴² El nuevo establecimiento educativo es una innovación impulsada según la demanda de la época para la capital de provincia; no se trata de una nueva escuela en palabras de Mantovani:

No es una escuela donde se viene a aprender a leer y a escribir, como la de las primeras letras; ni a lograr nociones para el saber y la cultura, como las de la segunda enseñanza. Pero a esta escuela no se puede venir vacío de condiciones personales para el arte [...] Acaso en esta hora tremenda del mundo, comienzan muchos a perder la fe en las creaciones superiores del espíritu y en los valores de la cultura. Por eso, ante el peligro del escepticismo que puede generar nuestro tiempo, hay que sostener la fe en el poder del espíritu y procurar que el hombre encuentre en sus creaciones un alivio y un motivo de superación.⁴³

En esa misma edición, el *Boletín de Educación* reproduce una biografía de Justo Tulián Silva sobre la figura del primer gobernador provincial Francisco Antonio Candiotti. Un nuevo ejercicio de revisión historiográfica del pasado para el magisterio:

El CGE de la provincia ha resuelto con espíritu nacionalista, digno de todo encomio, que en las escuelas de su dependencia se recuerden los hechos más salientes de nuestra historia patria. Por eso consideramos oportuno considerar que hoy 25 de abril, se cumplen 125

41 El ministro Mantovani y el director del Museo provincial de Bellas Artes “Rosa Galisteo de Rodríguez” Horacio Calleit Bois jerarquizaron el trabajo de evangelización de los misioneros se entronizaban como los primeros artistas santafesinos al ermitaño Francisco Javier de la Rosa y al jesuita polaco Florián Paucke (1719-1780). El primero, en relación con los acontecimientos mexicanos, había introducido el culto a la Virgen de Guadalupe en Santa Fe, y también había pintado varias telas historiando la vida de los ermitaños. Sus obras eran escasas debido a los problemas de conservación, y algunas se habían perdido, como su autorretrato, del que quedaban sólo copias de fines del siglo XIX.12 Paucke era rescatado por liderar la reducción jesuita de San Francisco Javier. Naturalista, etnólogo, pintor y músico, propendió en la reducción de los mocovíes al cultivo de las artes. De sus talleres salieron notables obras de imaginería que Calleit-Bois consideró como las piezas más caracterizadas del “arte mocoví”. Ver Montini (2017), “La patrimonialización del arte misionero santafesino” y “Las estrategias de un marchante” la colección de Dante Mantovani en Rosario.

42 *Boletín de Educación*, 5 época, abril y mayo 1940, núm. 22.

43 *Boletín de Educación*, núm. 22, 5ª época, abril de 1940, p. 15 a 24. Discurso del ministro Juan Mantovani realizado el 24/05/1940.

años que Santa Fe eligió popularmente su primer gobernador independiente en la persona de don Francisco Antonio Candiotti, tronco de una larga y distinguida estirpe santafesina la que ha dado varios esclarecidos gobernantes inclusive el actual doctor Manuel María de Iriondo, bisnieto de aquel distinguido ciudadano.⁴⁴

La construcción de efemérides y la apelación al pasado fueron una constante en Juan Mantovani y Lorenzo de la Torre como funcionarios del gobierno de la educación. Los boletines del inicio de la década profundizan este recurso sobre el magisterio y la escuela como herramienta ideológica en función de tradiciones imaginadas. En la edición 22 del Boletín de Educación se van a conmemorar dos fechas más: el 25 aniversario de funcionamiento de la Biblioteca Pedagógica Popular Domingo Sarmiento y el 50 aniversario de la creación de la Universidad Provincial de Santa Fe.⁴⁵

El 30 de abril de 1940 el CGE reproduce un análisis histórico de Clementino Paredes con el fin de conmemorar el cincuentenario de los orígenes de la Universidad de Santa Fe (1890), analizada como el antecedente de la Universidad Nacional del Litoral. Paredes realiza un detallado recorrido por las escuelas “conventuales” Santo Domingo, San Francisco, la educación jesuita, el Colegio de la Inmaculada Concepción hasta la creación de la Universidad Provincial de Santa Fe.

Nuevamente la tradición educativa encuentra en José Galvez (gobernador), Juan M. Cafferatta (impulsor) y Zenón Martínez (rector) en el pasado, un presente de crecimiento junto a Josué Gollán (h) rector de la casa de altos estudios. El calendario escolar de 1940 establece las efemérides y cantos escolares, entre éstas actividades el gobernador De Iriondo participa de los homenajes a Bartolomé Mitre (26 de junio) en la escuela homónima de la capital provincial. En el acto alusivo con descubrimiento de busto, el director de la escuela 23 Roque Ochoteco clausura el momento con estas palabras:

Ahora para terminar, señoras y señoritas profesoras, desde hoy un nuevo motivo de inspiración aparece significativo y concluyente dentro de los límites de esta casa, pues, es necesario que el concepto de nacionalidad y patria permanezca fija en las mentes del personal docente, sí, es conveniente con palabras mesuradas y oportunas, se continúe perfilando la grandeza progresiva de nuestro pueblo [...] y con la vista puesta en Dios y la fe en el porvenir y el bienestar de las generaciones presentes y futuras... habréis

44 *Boletín de Educación*, núm. 22, 5ª época, abril de 1940, p. 68 y 69.

45 Sobre la conmemoración del 25 aniversario de la Biblioteca Pedagógica de Santa Fe y el programa de estímulo para la lectura ya nos hemos detenido en el capítulo correspondiente. Aquí solo haremos referencia a la reseña sobre la creación de la Universidad Provincial de Santa Fe.

cumplido con vuestro deber de educadores conscientes, interpretando los deseos de nuestros esclarecidos patriotas que como San Martín, Belgrano y Mitre lucharon con tesón por la prosperidad de estas tierras hospitalarias y santas.⁴⁶

En julio del mismo año, el *Boletín de Educación* difunde tres leyes que complementan los objetivos de la gestión educativa y la intervención estatal. La ley de estabilidad y escalafón del magisterio (2829), la ley que autoriza al CCE para la construcción de edificios escolares (2903) y la ley de Comisión Provincial de Cultura (2906).

Las biografías de Ricardo Rojas y Manuel Carlés integran las ediciones periódicas del CGE que son distribuidas en las escuelas. La próxima conmemoración es el 33 aniversario del fallecimiento de José Manuel Estrada, con el análisis retrospectivo del sacerdote Alfonso Durán las páginas de *El Boletín* confluyen en la fórmula “Dios y Patria” como apelación nacionalista católica para la formación ciudadana. Los últimos días de la gestión de Mantovani, se inauguran obras en el sur de la provincia. Una de las obras emblemáticas que forman parte del plan provincial de construcción escolar en marcha es el nuevo edificio de la escuela José Manuel Estrada en la ciudad de Rosario.

El Orden cubre las inauguraciones de las escuelas en Paganini (zona próxima a Rosario). Escuela Mariano Moreno, Hogar Asilo e Instituto Psicotécnico. De Iriondo, Lorenzo de la Torre y el entonces ministro de Hacienda y Obras Públicas (Atilio Giavedoni) tienen a su cargo los discursos que dan cuenta de la obra pública como pilar de la gestión de gobierno.⁴⁷ El plan de construcciones escolares –en esta etapa de cierre de la primera administración antipersonalista– se presenta como inédito por su dimensión e inversión.⁴⁸

La renuncia de Mantovani en febrero de 1941 anticipó el reemplazo interinamente por el hasta entonces presidente del CGE. Solo quedaban pocos días para el inicio del gobierno de Joaquín Argonz. A la regeneración de una tradición historiográfica provincial, a la par de un ambicioso programa de obra pública, la dimensión social benefactora del antipersonalismo delegó en la escuela las demandas activas de una sociedad civil dinámica.

46 *Boletín de Educación*, núm. 23, 5ª época, julio de 1940.

47 *El Orden*, 30/03/1941. Atilio Giavedoni en pocos meses ocupará el cargo de presidente del CGE hasta 1942.

48 En la ciudad de Santa Fe avanzan las obras edilicias para las escuelas Drago, Avellaneda, Estanislao López, Constituyentes, escuela de oficios para mujeres Dr. Aureliano Argentó, la escuela Manuel Belgrano en Villa Constitución, las escuelas normales de Coronda y Rafaela. En el sur se inauguran los edificios de las escuelas Gabriel Carrasco, Esteban Echeverría, Juan B. Justo (en Villa Diego, Albarellos y Paganini), en Rosario las escuelas Mariano Moreno, José M. Estrada y Juan José Castelli.

Mantovani y De la Torre –como hemos analizado en otros capítulos– interpretaron que todo programa pedagógico humanista e idealista que se pretenda implementar debía reconocer dichas demandas e integrarlas como forma de licuar todo frente de conflictividad. En su acto de asunción el gobernador Argonz –designando a Lorenzo de la Torre a cargo de la cartera educativa– ratifica que su período de gobierno profundiza las intervenciones de asistencia social y educativa de la “escuela asistencial”:

Todas las importantes cuestiones ligadas a la previsión y asistencia social cuentan con mi apoyo decidido. El cuidado de la salud del pueblo, la lucha contra las enfermedades endémicas, regionales que debilitan la raza, la mortalidad infantil que hace descender peligrosamente el crecimiento vegetativo de la población [...] El cuidado de la niñez abandonada, la deficiente alimentación del escolar, la reforma del menor delincuente, han de ser motivo de preocupación permanente y ampliando la obra iniciada por el mandatario que termina. Con el objeto de dar unidad a los organismos de asistencia social existentes y a los que es mi propósito crear, proyecto la reforma del régimen actual de los ministerios para que esos organismos tengan una dirección única de acuerdo a la gran importancia que corresponde a los estados modernos.⁴⁹

Como balance del capítulo, las políticas educativas que caracterizaron los gobiernos antipersonalistas en la provincia adquirieron dimensiones que hemos repasado en estas líneas. Estrategias eclécticas, integradoras, de permanente construcción de identidades a partir de la integración de culturas políticas en disputa. Una secuencia de variantes sepias que se resumían en la figura de Manuel María de Iriondo.

La escuela ocupó un lugar privilegiado en las tácticas de articulaciones con los actores del sistema educativo (gremios, inspectores, prensa, intelectuales, cooperadores). La capacidad del iriondismo evidencia dispositivos legales e institucionales que la administración de gobierno promovió con la anticipación suficiente para disipar crisis y conflictos. Redes de intelectuales e identidades constitutivas de las tradiciones católicas, hispana, patricia, nacionalista fueron permanentemente interpeladas por las agencias estatales con una impronta regeneradora. En definitiva, esa capacidad de articular múltiples dimensiones encontradas en un mismo programa de gobierno fue potenciada por la unidad política consistente entre 1937 y 1943.

49 *El Litoral*, 10/04/1941, p. 4.

EPÍLOGO

La puesta entre paréntesis de la democracia electoral con el ejercicio sistemático del fraude, garantiza la reproducción en el poder, pero a condición de afectar, en una proporción inversamente proporcional, la legitimidad del sistema, obligando al gobierno a fortalecer y destacar otros dispositivos de legitimación en la intención de disimular su pecado de origen.

Darío Macor (2005)

A lo largo del libro propusimos que, en la disputa entre la cultura política de la democracia progresista y la del antipersonalismo, el sistema educativo fue espacio de interpelación y de disputas por su sentido. En nuestro abordaje, las aproximaciones al distrito provincial resultaron previamente tensionadas por una vasta producción académica que permitió recorrer temas, teorías, conceptos, estrategias metodológicas, periodicidades y problemas.

Dialogando con los trabajos sobre historia de la educación en nación y provincia, los aportes de los estudios sobre las culturas políticas junto con las lecturas vinculadas a la constitución de saberes pedagógicos, expertos y agencias estatales, nuestro objeto de estudio fue indagado en diferentes dimensiones. Nos propusimos realizar un ejercicio complejo de lecturas atravesadas por una perspectiva decididamente diacrónica que dialoga con diversos nudos problemáticos presentados en la introducción.

Las tres partes que organizan el libro –y sus correspondientes capítulos que ordenaron la escritura– permiten desarrollar un itinerario preciso para dar inteligibilidad a actores e instituciones pedagógicas en tanto experiencias y construcciones intrínsecas al campo de las culturas políticas.

Las políticas educativas y las reformas pedagógicas son claramente identificadas como procesos problemáticos; ambas categorías requieren dimensionar y explicar su propia historicidad desde una propuesta de interpretación que excede al campo de las ciencias de la educación. El trabajo se ha sostenido en la constante búsqueda de diálogos posibles entre la historia, la educación y la política.

La organización del sistema educativo, las políticas públicas de la educación y las reformas pedagógicas pueden ser interpretadas en su complejidad y diversidad. Las mismas fueron exploradas desde una perspectiva historiográfica poniendo en diálogo los aportes de la historia social, política, de la educación y de las ideas; que nos permitieron pensar nuestro objeto en escala regional. Este desafío lo asumimos pensando en ejes problemáticos que abordamos en distintas secuencias progresivamente diacrónicas que orientaron la organización de la publicación. Políticas y reformas en relación al sistema educativo escapan a las secuencias diacrónicas rígidas, por lo que los territorios en disputa están claramente determinados por la confrontación dinámica de dos culturas políticas antagónicas en las que nos hemos detenido.

Si los años treinta confirman la clausura de una etapa caracterizada por el reformismo liberal y las experiencias de ampliación democrática iniciadas a partir de 1912, las preguntas por el reordenamiento de fuerzas políticas luego de 1930 confirman un denominador común: la crisis de legitimidad de origen. Una vez transitados los dos años de la intervención federal a la provincia, el programa uriburista alteró las reglas de competencia electoral y activó revisiones de candidaturas y tradiciones en pugna. Los comicios de 1932 reavivan la ponderación de plataformas políticas y exigen definiciones de corto plazo.

El triunfo ajustado de Luciano Molinas ratifica que la democracia progresista legitima la construcción de un espacio político electoral más allá del fraude, las impugnaciones y abstenciones. Por su parte, el universo radical reproduce una lógica facciosa que lo identifica desde sus orígenes. La derrota de la UCR Unificada configura un primer traspié para el proyecto nacional de la Concordancia en el distrito.

En adelante, la tradición reformista otrora sostenida por la Liga del Sur y ahora por el PDP lleva a la práctica un ambicioso programa de descentralización, autonomía y participación inédito. El acelerado proceso reformista iniciado en 1932 se fundamentó en la superación de obstáculos y resistencias que las administraciones radicales –a través de su lógica facciosa– promovieron durante las dos primeras décadas.

En primer lugar, la consagración de la reforma constitucional de 1921 que había sido derogada durante una de las gestiones radicales fue la piedra angular de una arquitectura estatal en transformación. En este contexto debe comprenderse el conjunto de innovaciones en educación en cuyas características e impugnaciones nos hemos detenido a lo largo del trabajo.

Desde la tradición conservadora y católica, las acciones promovidas por la administración de Molinas ofrecieron una oportunidad de reconquistar el espacio público y recuperar fuerza política. Si bien la abstención de una parte del radicalismo (Comité Nacional) se mantuvo expectante ante el inesperado triunfo de la democracia progresista, la digna derrota de la UCR Unificada convirtió a Manuel María de Iriondo en el líder indiscutido de una alianza conservadora en el distrito.

La designación por parte del presidente Agustín P. Justo de Iriondo en el Ministerio de Instrucción Pública de la nación, legitimó al sector antipersonalista como única oposición. El proceso gradual y sostenido de construcción de una candidatura ajustada a las demandas y expectativas de la Concordancia se aceleró en la medida que se multiplicaron los conflictos y rechazos a la administración de Molinas. Solamente restaba esperar una oportunidad y la intervención federal de 1935 abrió las puertas para una nueva etapa.

A lo largo del texto describimos los modos y discursos en los que la prensa escrita presentó el debate educativo en la opinión pública. Un ejercicio alentador, que nos aproximó a otra puerta de entrada a las culturas políticas en disputa; la posibilidad de identificar rastros, huellas, discursos, impugnaciones. Analizamos las permanentes construcciones de datos y estadísticas educativas alrededor de un complejo y dinámico fenómeno como es el analfabetismo, así como las voces de los actores que ensayaron explicaciones a modo de balance sobre lo realizado y lo inconcluso en la extensión de la instrucción pública. Resultado de ello, confirmamos que ambas culturas políticas asumieron perspectivas críticas sobre las posibles causas, limitaciones y fracasos en el programa de alfabetización.

Asimismo, el estudio de los debates parlamentarios da cuenta de las tensiones y limitaciones de una frágil legitimidad ya señalada. Para el antipersonalismo las leyes aprobadas con mayoría oficialista durante el período no lograban el consenso necesario para una legitimidad que sustituyera a la de origen.

Sumado a ello, la crisis presupuestaria, las demandas laborales postergadas, la incertidumbre por los cursos de escuelas nocturnas y las dificultades para el acceso al financiamiento extraordinario profundizaron el malestar de la docencia. Incluso la intervención a la organización gremial del magisterio y el proyecto de agremiación única obligatoria continuó exacerbando las diferencias. Si bien no es condición suficiente para explicar el final del ensayo reformista y descentralizador del PDP, el debate y la resistencia alrededor de los Centros Escolares de distrito y la embestida laica aumentaron el desprestigio del programa de reformas.

En definitiva, una nueva intervención nacional determinó la clausura de la experiencia de gobierno de la tradición demócrata, iniciándose una transición en clave restauradora que elimina todo vestigio de reforma. Como acontecimiento, la restauración de la ley de educación de 1886 –resultado de la derogación de la ley demoprogresista– debe ser interpretada como la estrategia de recuperación y apelación de un pasado patricio, liberal, conservador y católico que vuelve a disputar un lugar hegemónico. Por otra parte, la carrera electoral de Iriondo anticipa su maduración exitosa. El antipersonalismo –ahora constituido en UCR Santa Fe– no sólo debía ratificar que el ciclo reformista ha concluido; sino que además tenía que liderar el programa de restauración que se iniciaba.

La cultura política conservadora no reparó en indicadores de transparencia y descentralización. En contraposición a la tradición reformista, el iriondismo pudo

combinar una base de sustentación consolidada en fraude y obra pública. De este modo puso en marcha un programa intervencionista y centralizador con una clara conducción política. Las estrategias del antipersonalismo para resolver el problema de legitimidad inicial dieron resultados alentadores por varias razones.

En primer lugar, una amplia mayoría legislativa posibilitó una adecuación de partidas presupuestarias que lograron resolver un conjunto de demandas de largo tiempo en el magisterio. Específicamente se resolvieron temas como la cancelación de deuda, la actualización de la base salarial, la reglamentación de la estabilidad laboral y el régimen de concursos, el reconocimiento de entidades gremiales, el fortalecimiento de la infraestructura escolar y la validación del sistema previsional.

En segundo lugar, la designación del pedagogo Juan Mantovani en la cartera educativa consagró amplias adhesiones y reconocimientos al programa educativo en desarrollo. El diseño de políticas educativas no se redujo a la resolución de tareas cotidianas, la gestión del ministro proyectó objetivos a mediano y largo plazo en distintos planos.

Como hemos analizado, detrás de una aparente contradicción –producto de tradiciones heterogéneas coexistentes– es posible sostener la hipótesis de que la propuesta conservadora del antipersonalismo se caracteriza por la integración de actores e identidades divergentes en un único proyecto político. De este modo, sin cuestionar prácticas y modos, múltiples recorridos asumieron un lugar protagónico en el ensayo del iriondismo. Intelectuales, expertos y pedagogos idealistas, con experiencias escolanovistas y espiritualistas se complementaron con dispositivos culturales orientados a la conquista de masas.

No hubo reformas estructurales durante esta etapa. El retorno de la ley de 1886 ratificó el rumbo a seguir. Durante este mismo período, el sistema educativo fue clave en la cristalización de la “escuela asistencial” como respuesta estatal –fundada en paradigmas médicos como el higienismo, la eugenesia y la biotipología– a la regulación y control de la “niñez débil”. Esta nueva dimensión institucional de lo escolar, se extendió junto a nuevas agencias estatales de control y sanción, como el Instituto del Patronato de Menores, la Dirección General de Sanidad Escolar y los tribunales de menores.

Las innovaciones fueron más bien institucionales o experimentales, desde el CGE las colonias de vacaciones resultaron dispositivos efectivos para el control y medición de los cuerpos. Así mismo, la escuela integró a la sociedad civil en todas sus expresiones. El iriondismo fortaleció y reglamentó la participación de las asociaciones cooperadoras escolares. A su vez, el magisterio católico como parte de un programa nacionalista integrista amplió su participación en bibliotecas, parroquias y escuelas sin objeción alguna. No hay dudas que la tradición católica resultó constitutiva de la cultura política conservadora.

Otra estrategia a distinguir ha sido la capacidad del antipersonalismo de apelar al patrimonio liberal de un pasado patricio, católico y conservador que se reinven-

ta, en el ejercicio de escritura de una historia provincial como modo de construir una legitimidad alternativa. La institucionalización de una sólida red de intelectuales y profesionales en la Junta de Estudios Históricos, la construcción de un calendario litúrgico oficial y las conmemoraciones escolares dan cuenta de un complejo y aceitado mecanismo.

La apelación a la tradición de investigaciones acerca de las culturas políticas nos orientó a un necesario punto de partida. Hemos observado que las culturas políticas –en este contexto– disputaron tradiciones culturales, construcciones simbólicas y sentidos de pertenencia que fueron activados por elites estatales y redes de intelectuales a través de una recurrente recuperación de imágenes de un pasado inconcluso. El dilema de origen de la etapa analizada, que ha señalado Macor, no invalidó –una vez superados los objetivos y tiempos de cada ensayo interventor– la concreción de experiencias electorales.

Finalmente, podemos afirmar que la sanción de la ley de educación 2369 (1934) constituyó la única experiencia reformista de una densa tradición pedagógica conservadora iniciada en 1886. Interpretar la fugaz experiencia en perspectiva de culturas políticas en disputa, nos permitió reconocer tradiciones enfrentadas. Explicar el comportamiento de actores e instituciones educativas en clave política y cultural ratificó la validez de las virtudes heurísticas de una categoría teórica que ordenó nuestro trabajo.

Demoprogresismo y conservadurismo configuran culturas políticas claramente diferenciadas en torno de visiones del mundo, lecturas del pasado y formas de proyectar hacia el futuro. En suma, el estudio de los diseños estatales –a través de políticas educativas y reformas pedagógicas– ha resultado un interesante ejercicio intelectual para comprender el conjunto de representaciones que unifican a un grupo humano en el plano político.

La perspectiva regional de la investigación aquí presentada confirma una certeza inicial. El sistema educativo –como escenario de construcciones políticas en disputa– resulta un campo fértil para analizar las tensiones propias de la historiografía. Los espacios provinciales en materia educativa han sido consolidados como resultado de historicidades múltiples, por lo que las atribuciones jurisdiccionales para regular las prácticas, actores e instituciones de la educación configuran un objeto de estudio en potente desarrollo. La investigación aquí presentada confirma las expectativas iniciales y deja abierta a futuro la posibilidad de continuar la indagación reflexiva sobre la historia santafesina, así como también incorporar otros espacios a nuestro análisis.

No podemos afirmar como exclusivo el recurrente ejercicio y tentación de buscar y encontrar en el pasado la fuente de legitimidad de tradiciones y culturas políticas en la versión demoprogresista como antipersonalista en el escenario santafesino. Sin embargo, la provocación inicial presentada como *virado a sepia* (que determina el título del libro) ordena el conjunto de significaciones, estrate-

gias activadas y mecanismos de configuración de legitimidades sustitutivas en los años treinta. En este ejercicio promovido desde las administraciones de Luciano Molinas, Manuel María de Iriondo y Joaquín Argonz el pasado constituyó el espejo de la historia necesario para hacer inteligibles los programas de reforma o restauración en clave de las lecturas hegemónicas de tiempo presente. Y aquí, el campo educativo, las políticas educativas y las reformas pedagógicas adquirieron relevancia particular.

No se trata de un procedimiento o técnica química fotográfica, el *virado a sepia* es la invitación a pensar en las apelaciones y lecturas de ese denso pasado en función de la hora presente. Comprender la permanente provocación y tentación por parte de cuadros dirigentes –carentes de legitimidad de origen– en dar sentido y fundamentos a las prácticas políticas. Prácticas que se presentan a ojos del historiador como registros fotográficos en blanco y negro, que pueden (en ocasiones) ser apropiadas por las pretensiones de conservación, reforma, restauración (o variantes en sepia). De esto se trata la obra.

BIBLIOGRAFÍA

ACHA, Omar

- (2010) “Tendencias de la afiliación en la Acción Católica Argentina (1931-1960)”, en *Travesía*, núm. 12, ISSN 0329-9449, pp. 7-42.

AISEINSTEIN, Angela y SCHARAGRODSKY, Pablo

- (2006) *Tras las huellas de la Educación Física escolar argentina, Cuerpo, género y pedagogía (1880-1950)*, Buenos Aires: Prometeo.

ALLEVI, Ignacio

- (2016) “La profilaxis de la locura en la agenda política: saberes y técnicos de la Higiene Mental en la metamorfosis del Estado santafesino de entre-guerras”, en *Estudios Sociales del Estado*, vol. 2, núm. 3, pp. 65-98.
- (2018a) *La construcción de un espacio de ciencia y clínica psiquiátrica: instituciones, expertos y redes en Rosario, Argentina (1920-1944)*. Tesis de Doctorado. Universidad Nacional de La Plata.
- (2018b) “Profesionales como funcionarios: proyectos, agencias y expertos en salud en la ciudad de Rosario (1898-1927)”, en *PolHis*, Año XI, núm. 22, pp. 15-53.
- (2019) “Disputas por el sentido de una práctica: la creación del Instituto de Psiquiatría de Rosario y sus primeros años (Argentina, 1928-1936)”, en *Praxis y Culturas Psi*, Nueva Época, núm. 1, pp. 1-27.

ALTAMIRANO, Carlos

- (2015) *Para un programa de historia intelectual y otros ensayos*, Buenos Aires: Siglo XXI Editores, pp. 133.

ANDRETICH, Gabriela

- (2016) *Prácticas políticas de gobierno escolar*. Paraná: UNER.

ANTEQUERA, María Florencia

- (2017) “Un libro y una casa: Ángel Guido en la encrucijada euríndica”, en *Cuadernos de Historia del Arte*, 28, NE núm. 3, Instituto de Historia del Arte-FFyL-UNCuyo, Mendoza, pp. 43-98.

ARATA, Nicolás y AYUSO, María Luz –editoras–

- (2015) *La formación de una comunidad intelectual*. SAHE, N°20, Ciudad Autónoma de Buenos Aires.
- (2007) “Conflictos, tensiones y fracturas en la formación del sistema educativo argentino: Tres perspectivas sobre la Ley Láinez”, en documento *A cien años de la Ley Láinez*, Ministerio de Educación de la Nación, Buenos Aires.

ARAYA, Agustín

- (1929) *El Instituto Social de la Universidad Nacional del Litoral, su rol universitario, errores que corrige y anhelos que satisface*, UNL, Santa Fe.

ARMUS, Diego

- (1996) “La idea del verde en la ciudad moderna”, en *Entrepasados*, año V, núm. 6, Buenos Aires.
- (2000) “El descubrimiento de la enfermedad como problema social”, en LOBATO, Mirta –dir.– *El progreso, la modernidad y sus límites (1880-1916)*, Tomo V, Buenos Aires: Sudamericana, pp. 507-552.
- (2007) *La ciudad impura. Salud, tuberculosis y cultura en Buenos Aires, 1870-1950*. Buenos Aires: Edhasa.
- (2014) “Discursos, políticas y experiencias en la historia de las enfermedades”, en BIERNAT, Carolina y RAMACCIOTTI, Karina –ed.–, *Historia de la salud y la enfermedad. Bajo la lupa de las ciencias sociales*, Buenos Aires: Biblos, pp. 37-50.

ARMUS, Diego y BELMARTINO, Susana

- (2001) “Enfermedades, médicos y cultura higiénica”, en CATTARUZZA, A. –dir.– *Crisis económica, avance del estado e incertidumbre política (1930-1943)*, Tomo VII, Buenos Aires-Barcelona, Sudamericana, pp. 283-330.

ASCOLANI, Adrián

- (1997) “Estado y Mercado de trabajo rural pampeano, 1890-1930”, en *Anuario de la Escuela de Historia*, núm. 17, Facultad de Humanidades y Artes de la UNR.

- (1998) “Historiadores e Historia educacional Argentina: una mirada retrospectiva de su estado actual”, en *Sarmiento Anuario Galego* de historia da educación, 2, pp. 217-226.
- (1999a) “¿Apóstoles laicos o burocracia estatal o sindicalistas? Dilemas y prácticas del gremialismo docente en Argentina (1919/1943)”, en *Anuario de la Sociedad Argentina de Historia de la Educación*, núm. 2, Buenos Aires, Miño y Dávila Editores.
- (1999b) *La educación en Argentina. Estudios de Historia de la Educación*, Buenos Aires, Ediciones del Arca.
- (2003) “Objetos, teorías y métodos. Opciones en la definición del campo disciplinar de la Historia de la Educación Argentina”, en *Vetas*, número 4, pp. 17-41.
- (2004) “La prensa periódica Católica y la pedagogía de la persuasión en la Argentina rural de los años 1930: El caso de la provincia de Córdoba”, en Revista *Educação Em Questão*, N° 19 (5), pp. 9-29.
- (2009a) “Apología y crítica de la educación pública en Argentina: los dilemas del pensamiento historiográfico en el siglo XX”, en *Educ. e Filos. Uberlândia*, v. 23, n 45, pp. 17-46.
- (2009b) Compilador- *El Sistema Educativo en Argentina. Civilidad, derechos y autonomía, dilemas de su desarrollo histórico*. Laborde Editor, Rosario.
- (2010) “Las convenciones internacionales del magisterio americano de 1928 Y 1930. Circulación de ideas sindicales y controversias político-pedagógicas”, en *Campinas, Revista Brasileira de Historia da Educacao*, pp. 71-96.
- (2011) “La Federación Provincial del Magisterio de Santa Fe: experiencias y límites del gremialismo docente (Argentina, 1918-1943)”, en *Brasilia, Associativismo e Sindicalismo em Educação*, pp. 299-314.
- (2015) “Ruralidad, analfabetismo y trabajo en la Argentina. Proyectos y acciones del Consejo Nacional de Educación (1930-1940)”, en *Uberlandia, Cadernos de História da Educação*, vol. 14 pp. 853-877.
- (2016) “Renovación pedagógica y acción gremial docente en el ámbito rural. La trayectoria de Oscar Álvarez y la Asociación de Maestros Nacionales de Santa Fe (1919-1935).” Rosario, *Revista IRICE*, vol. 31 pp. 129-158.
- (2017) “Concepciones reformistas en torno a las funciones de la educación primaria rural Argentina (1930-1960)”, en *Dialogia*, São Paulo, n. 25, pp. 43-68.
- (2019) “Reformismo pedagógico, utilitarismo y nacionalismo en las escuelas primarias de la Argentina durante la crisis de 1930”, en *Revista Lusófona de Educação*, 43, pp. 149-162.

ASCOLANI, Adrián, OSSANA, Eduardo, PÉREZ, Alberto

- (1995) “Una aproximación a la educación: autonomía, dilemas de su desarrollo histórico”, en *Revista IRICE*, Rosario.

AYUSO, María Luz

- (2015) “Ley 1420: 131 años otorgando sentidos a la educación común”, en *Historia de la Educación, Anuario SAHE*, vol. 16, N° 1.

BACOLLA, Natacha

- (2008) “Debatiendo sobre lo incierto. La crisis del treinta en la tinta de sus actores”, en *Estudios Sociales*, núm. 35 (1), pp. 61-90, <https://doi.org/10.14409/es.v35i1.2625>
- (2012) “Debates, prácticas políticas y reforma institucional en la entreguerras. Un análisis desde el caso santafesino”, en LEONI, M. y SOLIS CARNICER, M. (2012), *La política en los espacios subnacionales. Provincias y Territorios en el nordeste argentino (1880-1955)*. Rosario: Prohistoria, pp. 123-142.
- (2016) “Nuevas capacidades estatales para una sociedad transformada: Instituciones y políticas sanitarias en la provincia de Santa Fe primera mitad del siglo XX”, en *Trabajos y Comunicaciones*, núm. 44.

BALLENT, Anahí

- (2003) “Monumentos, turismo e historia: imágenes del noroeste en la arquitectura promovida por el estado, 1935-1945”, en *Jornadas Perspectivas históricas sobre el estado argentino*; Bernal: UNQ.

BARCO, Julio

- (1935) “Contribución al estudio de la ley de educación de Santa Fe”, en *Revista de Instrucción Pública*, Año I, Tomo II, números 8 y 9.

BARRANCOS, Dora

- (1997) “Socialistas y la suplementación de la escuela pública: la Asociación de Bibliotecas y Recreos Infantiles (1913-1930)”, en MORGADE, Graciela –comp.–, *Mujeres en la educación. Género y docencia en la Argentina 1870-1930*, Buenos Aires: Miño y Dávila, pp. 130-50.

BAUBEROT, Jean

- (2004) “Los umbrales de la laicización en la Europa Latina y la recomposición de lo religioso en la modernidad tardía”, en BASTIAN, Jean (2004), *La modernidad religiosa: Europa Latina y América Latina en perspectiva comparada*, pp. 905-111. México: Fondo de Cultura Económica.

BEJAR, María Dolores

- (1992) “Altares y banderas en una educación popular: la propuesta del gobierno de Manuel Fresco en la provincia de Buenos Aires (1936-1940)”, en *Mitos, altares y fantasmas. Aspectos ideológicos de la historia del nacionalismo popular*. Estudios/Investigaciones núm. 12. Universidad Nacional de La Plata.

BELMARTINO, Susana

- (2005) *La atención médica argentina en el siglo XX. Instituciones y procesos*, Buenos Aires: Siglo XXI.

BELMARTINO, Susana, BLOCH, Carlos, CARNINO, María Isabel y PERSELLLO, Ana Virginia

- (1991) *Fundamentos históricos de la construcción de relaciones de poder en el sector salud, 1940-1960*, Buenos Aires: OPS/OMS.

BERGEL, Martín y MARTINEZ MAZZOLA, Ricardo

- (2010) “América Latina como práctica. Modos de sociabilidad intelectual de los reformistas universitarios (1918- 1930)”, en Altamirano, C. –dir.–, *Historia de los intelectuales en América Latina*, Tomo II, Buenos Aires: Katz editores, pp. 119-145.

BERSTEIN, Serge

- (1963) «Avant-propos» para la edición de 2003, *Les cultures politiques en France*, Paris, Seuil, pp. 7-10, en ALMOND, Gabriel y VERBA, Sidney, *The Civic Culture. Political Attitudes and Democracy in Five Nations*, Princeton: Princeton University Press.
- (2003) “Nature et fonction des cultures politiques”, en *Les cultures politiques en France*, Paris: Seuil.
- (1992) “L'historien et la culture politique”, en *Vingtième Siècle, Revue d'histoire*, 35, pp. 67-77.
- (1997) “La culture politique”, en RIOUX, Jean y SIRINELLI, Jean –dir.–, *Pour une histoire culturelle*, Paris: Seuil, pp. 371-386.

BERTONI, Lilia Ana

- (2009) “¿Estado librepensador o Estado laico? La disputa entre librepensadores y católicos en el cambio del siglo XIX al XX”, en Bertoni, Lilia Ana y DE PRIVITELLIO, Luciano –comp.–, *Conflictos en Democracia. La vida política argentina entre dos siglos*, Buenos Aires: Siglo XXI, 2009; pp. 45-70.

BIANCHI, Susana

- (1997) “La conformación de la Iglesia Católica como actor político-social: el episcopado argentino, 1930-1960”, en BIANCHI, Susana y SPINELLI, María Estela, *Actores, proyectos e ideas en la Argentina contemporánea*, Tandil, pp. 17-48.
- (2002) “La conformación de la Iglesia católica como actor político-social. Los laicos en la institución eclesiástica: las organizaciones de élite (1930-1950)”, en *Anuario IEHS*, 17, Tandil.

BIERNAT, Carolina y RAMACCIOTTI, Karina

- (2008) “La tutela estatal de la madre y el niño en la Argentina: estructuras administrativas, legislación y cuadros técnicos (1936-1955)”, en *História, Ciências, Saúde-Manguinhos*, vol. 15, núm. 2, pp. 331-51.
- (2013) *Crecer y multiplicarse. La política sanitaria materno-infantil. Argentina 1900-1960*, Buenos Aires: Editorial Biblos.

BILLOROU, María José

- (2007) “Madres y médicos en torno a la cuna. Ideas y prácticas sobre el cuidado infantil (Buenos Aires, 1930-1945)”, en *La Aljaba*, segunda época, volumen XI, pp. 167-192.
- (2008) “El surgimiento de los comedores escolares en La Pampa en crisis”, en *Quinto Sol*, núm. 12, 2008, ISSN 0329-2665, pp. 175-200.

BLANCO, J.

- (2008) *Modernidad conservadora y cultura política. La Acción Católica Argentina (1931-1941)*, Editorial de la Facultad de Filosofía y Humanidades, Córdoba.

BOHOSLAVSKY, Eduardo y SOPRANO, Germán —eds.—

- (2010) *Un Estado con rostro humano. Funcionarios e instituciones estatales en Argentina (desde 1880 a la actualidad)*, Buenos Aires: Prometeo-UNGS.

BOLCATTO, Viviana

- (2019) *La centralización sanitaria santafesina (1932-1935)*, tesis de Maestría, FCJS, FHUC, Universidad Nacional del Litoral.

BONAUDO, Marta

- (2005) *Los actores entre las palabras y las cosas*, tomo I, 200 pp. ISBN 987-22462-1-1, Rosario: Prohistoria Ediciones

BRUNO, Paula

- (2015) “Del turismo escolar y sanitario infantil al turismo social: colonias de vacaciones en la Provincia de Buenos Aires, Argentina”, en *História, Ciências, Saúde-Manguinhos*, Rio de Janeiro, v.24, núm. 4, pp. 1467-1490.

BUCHBINDER, Pablo

- (1993) “Emilio Ravignani: la historia, la nación y las provincias”, en DEVOTO, Fernando –comp.– (1993), *La historiografía argentina en el siglo XX* (I), CEALCEAL, Buenos Aires.
- (2008) *Una revolución en los claustros. La Reforma de 1918*, Buenos Aires, Sudamericana.

CAMMAROTA, Adrián

- (2009) “Eugenesia y educación en la Provincia de Buenos Aires (1936-1955)”, en Segundas Jornadas Nacionales de Historia Social, La Falda, Córdoba, en *Memoria Académica*.
- (2011) “Salud, deporte, nacionalismo y género en los espacios de socialización de niños y adolescentes (1930-1955) las colonias de vacaciones, los Clubes Colegiales y la Unión de Estudiantes Secundarios”, en *Kairos*, vol. 15, núm. 28.
- (2016) “Saberes médicos y medicalización en el ámbito escolar (1920-1940)”, en *Pilquen, Sección Ciencias Sociales*, vol. 19, núm. 3, pp. 33-51.

CARETTA, Gabriela y ZACCA, Isabel –comps.–

- (2008) *Para una historia de la iglesia: itinerarios y estudios de caso*. Centro Promocional de Investigaciones en Historia y Antropología, CEPHIA, Salta.

CARLI, Sandra

- (1991) “Infancia y sociedad: la mediación de las asociaciones, centros y sociedades populares de educación”, en CARLI, S., PUIGGROS, Adriana *Historia de la Educación en la Argentina. Sociedad civil y Estado en los orígenes del sistema educativo*, Buenos Aires: Galerna.
- (1992) “El campo de la niñez, entre el discurso de la minoridad y el discurso de la Educación Nueva”, en PUIGGROS, Adriana –dir.–, *Escuela, Democracia y Orden (1916-1943)*. Buenos Aires: Galerna.
- (2002) *Niñez, pedagogía y política*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- (2004) “Escuela Nueva, cultura y política”, en BIAGINI, Hugo y ROIG, A. (directores) *El pensamiento alternativo en la Argentina del siglo XX*. Tomo I. Buenos Aires: Biblos.

CARRIZO, Bernardo

- (2017) “Perspectivas educativas y proyectos de ley en la temprana democracia electoral”, CARRIZO, B., GIMENEZ, J.C. –coord.–, en *La política en las tramas educativas*, Paraná, Editorial La Hendija, pp. 265-290.
- (2019) “La política facciosa y su impacto en la trama educativa. Santa Fe, 1912-1930.” Ponencia presentada en las XVII Jornadas Interescuelas de Historia, Universidad Nacional de Catamarca.
- (2020) *Los radicalismos en la democratización política*, ISBN 978-987-692-194-7, Santa Fe: Ediciones UNL.

CARRIZO, B. y GIMENEZ, J.C. –comps.–

- (2011) *Auroras en Provincia, Proyectos educativos y discursos pedagógicos en la formación docente santafesina (1909-2009)*, Santa FE: María Muratore Ediciones.
- (2017) *La política en las tramas educativas*, Paraná: Editorial La Hendija.

CARUSO, Marcelo

- (2001) “¿Una nave sin puerto definitivo? Antecedentes, tendencias e interpretaciones alrededor del movimiento de la Escuela Nueva”, en PINEAU, P., DUSSEL, I., CARUSO, M., –comp.– . *La escuela como máquina de educar: tres escritos sobre un proyecto de la modernidad*. Buenos Aires: Paidós, pp. 93-134.
- (2009) “Dewey en Argentina (1916–1946): Tradición, intención y situación en la producción de una lectura selectiva”, en *Encuentros sobre Educación*, Volumen 10, pp. 23-41.

CASTELLS, María del Carmen

- (2011) -et al- “Una aproximación al campo didáctico-pedagógico en las Provincias de Entre Ríos y Santa Fe, desde 1915 a 1930”, en *Suplemento, Ciencia, Docencia y Tecnología*, vol. 1, N° 1, UNER, Entre Ríos.

CASTRO, Martín

- (2010) “Para combatir ese extraviado prurito del extranjerismo: políticos católicos, la cuestión nacional y el Consejo Nacional de Educación en torno al Centenario”, en TATO, M. y CASTRO, Martín (compiladores), *Del Centenario al peronismo. Dimensiones de la vida política argentina*. Imago Mundi, Buenos Aires.

CATTARUZZA, Alejandro

- (2001) “Descifrando pasados: debates y representaciones de la historia nacional”, en CATTARUZZA, Alejandro (dir.) (2001), *Crisis económica*,

avance del estado e incertidumbre política (1930-1943), Nueva Historia Argentina, Buenos Aires: Sudamericana.

- (2016) “Las culturas políticas en la Argentina de los años treinta: algunos problemas abiertos”, en *Anuario del Instituto de Historia Argentina*, vol. 16, núm. 2, Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación.

CERDÁ, Juan Manuel

- (2016) “Una política social particular para la infancia en la década del 30: el Patronato y los Tribunales de Menores en la provincia de Mendoza”, en *Páginas*, UNR, Rosario, pp. 197-220.

COSSE, Isabella

- (2005) “La infancia en los años treinta”, en *Todo es Historia*, Año 37, núm. 457, pp. 48-57.

COSSE, Isabella, LLOBET, Valeria, VILLALTA, Carla, ZAPIOLA, María Carolina (editoras)

- (2011) *Infancias: políticas y saberes en Argentina y Brasil*. Siglos XIX y XX, Editorial Teseo.

COSSETTINI, Olga y COSSETTINI, Leticia

- (2001) *Obras Completas*, Ediciones AMSAFE, Serie Epistolario Cossettini, IRICE, Rosario.

COUDANNES AGUIRRE, Mariela

- (2005) “La historiografía santafesina y los usos del pasado en la década del treinta”, en *X Jornadas Interescuelas/Departamentos de Historia*. Escuela de Historia de la Facultad de Humanidades y Artes, Universidad Nacional del Rosario. Departamento de Historia de la Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad Nacional del Litoral, Rosario.
- (2007) “Pasado, prestigio y relaciones familiares. Elite e historiadores en Santa Fe”, en REDES, *Revista Hispana para el Análisis de Redes Sociales*, Universitat Autònoma de Barcelona Sevilla, España, vol. 13, pp. 1-22.
- (2010) “El escándalo revisionista en Santa Fe: debates y controversias en torno a la acción del Instituto de Estudios Federalistas, 1938- 1943”, en *Revista Escuela de Historia*, vol. 9, núm. 1-2. Universidad Nacional de Salta.
- (2011) “Tradición y cambio social en dos regiones de América del Sur. Mujeres elquinas y santafesinas en la narrativa de Marta Samatán”, en *Sud-Historia*.

CUCUZZA, Héctor

- (2017) “Desembarco de la Escuela Nueva en Buenos Aires: heterogéneas naves atracan en puertos heterogéneos”, en *Revista Brasileira de Pesquisa (Auto) Biográfica*, Salvador, vol. 02, núm. 5, pp. 310-329.

DABAT, Dolores

- (1930) *La instrucción primaria en las provincias de Santa Fe, Entre Ríos y Corrientes*, Instituto Social, Universidad Nacional del Litoral, Santa Fe.

DE LUCA, A.

- (1991) “Consejos escolares de Distrito: subordinación o participación popular”, en PUIGGROS, Adriana –comp.– : *Sociedad Civil y Estado en los orígenes del sistema educativo argentino*. Buenos Aires: Editorial Galerna.

DE PRIVITELLIO, Luciano

- (2001) “La política bajo el signo de la crisis”, en CATTARUZZA, Alejandro –dir.– *Crisis económica, avance del Estado e incertidumbre política (1930-1943)*. Buenos Aires: Sudamericana.
- (2009) “El imperio de la voluntad popular: el fraude y el estudio de las elecciones en la primera mitad del siglo XX”, en *La Fundación Cultural. Ágora, Espacio de Historia y Ciencias Sociales*, núm. 38, Santiago del Estero, Fundación Cultural Santiago del Estero.
- (2011a) “Las elecciones entre dos reformas”, en SABATO, Hilda, TERNAVASIO, Marcela, DE PRIVITELLIO, Luciano y PERSELLO, Ana Virginia.
- (2011b) *Historia de las Elecciones en La Argentina 1805- 2011*, Buenos Aires: El Ateneo, pp. 135-213.
- (2012) “La vida política”, en CATTARUZZA, Alejandro –coord.–, *Argentina. Mirando hacia adentro*, Madrid: Fundación Mapfre-Santillana Ediciones.

DE PRIVITELLIO, Luciano y LOPEZ, Ignacio

- (2015) “La década del treinta. Introducción a dossier.”

DELGADO, Susana

- (2018) “La operación historiográfica a través de las representaciones del XXXII Congreso Eucarístico Internacional, Argentina, 1934”, en *Itinerantes Revista de Historia y Religión*, núm. 8, pp. 65-85.

DEVOTO, Fernando

- (1993) “Estudio preliminar”, en Devoto, F. –comp.– (1993), *La historiografía argentina en el siglo XX (I)*, CEAL, Buenos Aires.

DI LISCIA, María Silvia

- (2004) “Médicos y maestros. Higiene, eugenesia y educación en Argentina, 1880-1940”, en SALTO, G. y DI LISCIA María Silvia –ed.–; *Medicina y educación en la Argentina: imágenes y prácticas (1880-1940)*, Buenos Aires: EdulPam, pp. 37-64.
- (2005) “Colonias y escuelas de niños débiles. Los instrumentos higiénicos para la eugenesia. Argentina, 1910- 1940”, en DI LISCIA, María Silvia, BOHOSLAVSKY, Eduardo (2005) –ed.– *Instituciones y formas de control social en América Latina, 1840-1940. Una revisión*, Buenos Aires, EdULPam-UNGS Prometeo Ediciones, pp. 93-113.
- (2007) “Los bordes y límites de la Eugenesia, donde caen las “razas superiores” (Argentina, primera mitad del siglo XX), en VALLEJO, Gustavo, MIRANDA, Marisa, –comp.– *Políticas del cuerpo. Estrategias de normalización del individuo y la sociedad*, Buenos Aires: Siglo XXI, pp. 377-409.

DI STEFANO, Roberto

- (2011) “Por una historia de la secularización y de la laicidad en la Argentina”, en *Quinto Sol*, N° 15, La Pampa.

DI STEFANO, Roberto y ZANATTA, Loris

- (2000) *Historia de la Iglesia argentina. Desde la conquista hasta fines del siglo XX*. Buenos Aires: Grijalbo.

DI STEFANO, Roberto y ZANCA, José

- (2015) “Iglesia y catolicismo en la Argentina. Medio siglo de historiografía”, en *Anuario de Historia de la Iglesia*, vol. 24, pp. 15-45.

DI STEFANO, Roberto y ZANCA, José –comps.–

- (2016) *Fronteras disputadas: religión, secularización y anticlericalismo en la Argentina (siglos XIX y XX)*, 1a edición, Buenos Aires.

DIEZ, María Alejandra., VIÑAS, Fabiana, HEIN, María Laura

- (2017) *Experiencias pedagógicas en diálogo. El legado de Juan Gesualdo*, Paraná, Editorial La Hendija.

DI VINCENZO, José

- (2012) “El talle justo del alumno. Biotipología, eugenesia y pedagogía en Argentina (1930 -1943)”, en *Archivos de Ciencias de la Educación*, Año 6, núm. 6, 4° Época.

- (2013) “Educación y medicalización: la impronta de la biopedagogía en el discurso eugenésico argentino entre 1930 y 1943”, en *Revista Iberoamericana de Educación*, Centro Babini, Escuela de Humanidades, Universidad Nacional de San Martín, ISSN 1681- 5653, p. 1-11.

DIP, Hiram

- (2011) “La aurora vigilada. Prácticas innovadoras en años conservadores”, en CARRIZO, B. y Gimenez, J.C. (2011), *Auroras en Provincia, Proyectos educativos y discursos pedagógicos en la formación docente santafesina (1909-2009)*, Santa Fe: María Muratore Ediciones, pp. 223.
- (2017) “La Escuela Nueva en años conservadores”, en CARRIZO, B., GIMENEZ, J.C. –coord.–, en *La política en las tramas educativas*, Paraná: Editorial La Hendija, pp. 23-43.

ESCUDERO, Pedro

- (1940) “La tercera Conferencia Internacional de la alimentación. Síntesis de sus deliberaciones, conclusiones que se desprenden”, en *Boletín de la Oficina Sanitaria Panamericana*. Año 19, núm. 4.

FERNÁNDEZ, Sandra

- (2014) “Entre el orden científico y la beneficencia. La experiencia del Hospital e Instituto de Enseñanza Médica del Centenario. Rosario, 1910- 1929”, en Bravo, M.C. y Fernández, S. (2014), *Formando el espacio público: asociacionismos y política. Siglos, XIX y XX*, (pp. 79-100), Tucumán: EDUNT.

FERNÁNDEZ, María del Carmen

- (2015) “Olga Cossettini en el laberinto de sociabilidad política de Santa Fe (Argentina, 1937-1943)”, en *Revista Brasileira De História Da Educação*, núm. 37, pp. 191-199.

FERNÁNDEZ, María del Carmen, WELTI, María Elisa, GUIDA, María Eugenia

- (2009) “Las misiones de divulgación cultural en la experiencia pedagógica de Olga y Leticia Cossettini (Rosario, 1935-1950)”, en *Revista de la Escuela de Ciencias de la Educación*, pp. 67-80, Rosario.

FERREYRA, Silvana y PETITTI, Mara

- (2014) “Populismo, instituciones locales y democracia (Provincia de Buenos Aires, 1945-1958)”, en *Posdata*, vol. 19, núm. 2, pp. 1-32.

FINOCCHIO, Silvia

(2009) *La escuela en la historia argentina*. Buenos Aires: Edhasa.

(2013) “El papel de la educación en la invención de lo social (o de cómo la historia escolar transformó progresivamente lo social en la Argentina)”, en *Revista de Indias*, vol. LXXIII, núm. 257, pp. 219-238.

FIORUCCI, Flavia

(2014) “Maestros para el sistema de educación pública. La fundación de escuelas normales en Argentina (1890-1930)”, en *Revista Mexicana de Historia de la Educación*, vol. II, 25 vol. II, núm. 3, pp. 25-45.

FIORUCCI, Flavia, RODRÍGUEZ, Laura

(2018) –coord.– *Intelectuales de la educación y el Estado: maestros, médicos y arquitectos*, Bernal:UNQ.

FIORUCCI, Flavia y BUSTAMANTE VISMARA, José –ed.–

(2019) *Palabras claves en la historia de la educación argentina*, Buenos Aires: UNIPE.

FONTAINE, Guillaume

(2015) “Las Políticas Públicas como objeto de estudio”, en *El Análisis de Políticas Públicas. Conceptos, Teorías y Métodos*. Barcelona, Anthropos Editorial, Quito, FLACSO Ecuador.

FRECHTEL, Ignacio

(2017a) “La reforma de los programas del Consejo Nacional de Educación en el año 1936: sujetos y políticas educativas en debate”, en XVI Jornadas Interescuelas/Departamentos de Historia. Departamento de Historia. Facultad Humanidades. Universidad Nacional de Mar del Plata, Mar del Plata.

(2017b) “La visita de Adolphe Ferrière a la Argentina en 1930: el movimiento de la escuela nueva y el flujo global de las ideas pedagógicas. Un caso para pensar las relaciones centro-periferia”, en *Eventos Académicos*, 39º Conferencia ISCHE, Buenos Aires: Educación y Emancipación.

GIORGI, Guido

(2014) “Ministros y ministerios de la Nación argentina: un aporte prosopográfico para el estudio del gabinete nacional (1854-2011)”, en *Apuntes. Revista De Ciencias Sociales*, 41(74), pp. 103-139.

GIRBAL BLACHA, Noemí

- (2001) “El Estado neoconservador, el intervencionismo económico y la sociedad de los años treinta”, en GIRBAL BLACHA, N. –ed.–, *Estado, sociedad y economía en la Argentina (1930-1997)*, Buenos Aires: UNQ, pp. 52-53.

GLUCK, Mario

- (2009) “Juan Álvarez (1878-1954). Elementos para una biografía intelectual”, en *Estudios Sociales*, núm. 36, Santa Fe, pp. 117-141.
- (2015) *La nación imaginada desde una ciudad. Las ideas políticas de Juan Álvarez, 1898-1954*, Buenos Aires: Editorial UNQ, 2015.

GIMÉNEZ, Juan Cruz

- (2017) “La formación docente en la construcción de la Argentina peronista”, en CARRIZO, B., GIMENEZ, J.C. –coord.–, en *La política en las tramas educativas*, Paraná, Editorial La Hendija.

GIMÉNEZ, Juan Cruz y SALOMÓN, Pablo

- (2009) “La educación industrial y el proyecto peronista en Santa Fe (1943-1955)”, en BRANCA, Graciela –comp.–, *Proyectos educativos y escenarios políticos, Historia(s) de la Escuela Industrial Superior*, Santa Fe: Ediciones UNL.

GIMÉNEZ, Juan Cruz, GÓMEZ, Graciela y PENSIERO, María

- (2011) “La aurora sobre el alud. La educación patriótica en los discursos escolares”, en CARRIZO, B. y Gimenez, J.C. (2011), *Auroras en Provincia, Proyectos educativos y discursos pedagógicos en la formación docente santafesina (1909-2009)*, Santa Fe, María Muratore Ediciones.

GONZÁLEZ BOLLO, Hernán

- (2007) *La estadística pública y la expansión del estado argentino: una historia social y política de una burocracia especializada, 1869-1947*. Tesis doctorado en Historia, UTDT.

GONZÁLEZ LEANDRI, Ricardo

- (2010) “Breve historia del Departamento Nacional de Higiene: Estado, gobernabilidad y autonomía en la segunda mitad del siglo XIX”, en BOHOSLAVSKY, E. & SOPRANO, G. –eds.–, *Un Estado con rostro humano. Funcionarios e instituciones estatales en Argentina (desde 1880 hasta la actualidad)*, Buenos Aires: Prometeo.

- (2012) “Itinerarios de la profesión médica y sus saberes de Estado. Buenos Aires, 1850-1910”, en PLOTKIN, Mariano y ZIMMERMANN, Eduardo, *Los saberes del Estado*. Buenos Aires: Edhasa.

GORELIK, Adrián y BALLENT, Anahí

- (2002) “País urbano o país rural: la modernización territorial y su crisis”, en CATTARUZZA, Alejandro (dir.) *Nueva Historia Argentina*, tomo VII, Los años treinta. Buenos Aires: Sudamericana.

GUIC, Laura

- (2017) “Las políticas educativas en la Historia de la Educación Un aporte para el estudio de las políticas educativas, en el Centenario de la Revolución Argentina”, en *Revista Perspectivas Metodológicas*, núm. 20, Vol. II, pp. 25-32.

- (2018) “La recepción de los legados de la modernidad en el gobierno de la Educación: José María Ramos Mejía y la Educación Patriótica”, en XV Corredor de las Ideas del Cono Sur-X *Coloquio Internacional de Filosofía Política*, Nuestra América ante el centenario de la reforma universitaria: Visiones críticas Bahía Blanca.

GUTIÉRREZ, Leandro

- (2006) “La política en los barrios y en el centro: parroquias, bibliotecas populares y politización antes del peronismo”, en Korn, F. y Romero, L.A. (2006) –comp.–, *Buenos Aires/Entreguerras. La callada transformación, 1914-1945*, Buenos Aires: Alianza Editorial.

- (1995) *Sectores populares, política y cultura: Buenos Aires en la entreguerra*, Buenos Aires: Sudamericana.

GVIRTZ, Silvina

- (1996) –comp.– *Escuela Nueva en Argentina y Brasil. Visiones comparadas*. Buenos Aires: IICE; Miño y Dávila Editores.

GUY, Donna

- (2011) *Las mujeres y la construcción del Estado del Bienestar: caridad y creación de derechos en Argentina*. Buenos Aires: Editorial Prometeo.

JULIA, Dominique

- (1974) “La religión: historia religiosa”, en J. LE GOFF y NORA, P., *Hacer la Historia*. Nuevos problemas, t. II, pp. 143-174. Barcelona: Laia.

JUNTA DE ESTUDIOS HISTORICOS

- (1941) “Jornadas de Estudios Históricos sobre el Brigadier General Estanislao López en el primer centenario de su muerte, 1838 –15 de junio– 1938”, tomo 1, Santa Fe.

KAUFMANN, Carolina –directora–

- (2012) *Ahorran, acunan y martillan. Marcas de urbanidad en los escenarios educativos argentinos (primera mitad del siglo XX)*, UNER.

LAGUARDA, Paula y FIORUCCI, Flavia –editoras–

- (2012) *Intelectuales, cultura y política en espacios regionales de Argentina (siglo XX)*, Rosario: Prohistoria Ediciones.

LANZILLOTTA, María de los Angeles

- (2011) *Con la pluma y la palabra. Los grupos intelectuales emergentes del Territorio Nacional de La Pampa (1910-1943)*, Tesis de Maestría en Estudios Sociales y Culturales, FCH, UNLP.

LEDESMA PRIETTO, Nadia y VALOBRA, Adriana

- (2012) “Eugenesia y derechos: idearios médico- políticos sobre los roles públicos y privados de las mujeres.1930-1945”, en MIRANDA, Marisa y VALLEJOS, Gustavo –dir.– *Una historia de la Eugenesia. Argentina y las redes biopolíticas internacionales*. Tomo I: 1912-1945. Buenos Aires: Editorial Biblos.

LIDA, Miranda

- (2005) “Iglesia y sociedad porteñas. El proceso de parroquialización de la arquidiócesis de Buenos Aires (1900-1928)”, en *Entrepasados*.
- (2009a) “Los congresos eucarísticos en la Argentina del siglo XX”, en *Investigaciones y Ensayos*, (58), pp. 285-324.
- (2009b) “Los orígenes del catolicismo de masas en la Argentina, 1900–1934”, en *Anuario de Historia de América Latina*, Volumen 46: Número 1, pp. 345-370.
- (2015) *Historia del catolicismo en la Argentina. Entre el siglo XIX y el XX*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno editores, pp. 272, ISBN: 978-987-629-595-6.

LIDA, Miranda y MAURO, Diego –coords.–

- (2009) *Catolicismo y sociedad de masas en Argentina, 1900-1950*, Rosario: Prohistoria Ediciones.

LIONETTI, Lucía

- (2006) “La educación pública: escenario de conflictos y acuerdos entre católicos y liberales en la Argentina de fines del siglo XIX y comienzos del XX”, en *Anuario de Estudios Americanos*, vol. 63, núm. 1.
- (2009a) “La cuestión social en torno a los niños pobres. Las estrategias conjuntas de la escuela pública y las instituciones particulares en la primera mitad del siglo XX”. Ponencia en IV Jornadas de Historia Política. Recuperado de: http://www.historiapolitica.com/datos/biblioteca/lionetti_jiv.pdf
- (2009b) “Políticas sociales del Estado y la sociedad civil sobre el cuerpo de la niñez pobre en la Argentina (1900-1940)”, en *Anuario del Centro de Estudios Históricos “Prof. Carlos S. A. Segreti*, año IX, N° 9, pp. 97-116.
- (2015) “Los aportes de la historia de la educación en las provincias, Huellas e indicios para continuar un camino”, en ARATA, Nicolás y Ayuso, María Laura –eds.– (2015), *La formación de una comunidad intelectual*. SAHE, N° 20, Ciudad Autónoma de Buenos Aires.
- (2016) “Construcción del campo de la infancia anormal en Argentina. Discursos, representaciones y prácticas profesionales”, en PADILLA ARROYO, A. –coord.– *Arquetipos, memorias y narrativas en el espejo: infancia anormal y educación especial en los siglos XIX y XX*, Universidad Autónoma del Estado de Morelos, México: Ediciones Mínimas.

LIONETTI, Lucía y CASTILLO, Silvia –comps.–

- (2014) *Aportes para una historia regional de la educación: las instituciones, el magisterio y los discursos en el proceso de escolarización pampeano (1900-1960)*. Colección Libros académicos de interés regional, Universidad Nacional de La Pampa.

LIONETTI, Lucía y CIVERA, Alicia

- (2010) “Temas, problemas y nuevos desafíos de la Historia Social de la Educación”, en *Cuadernos Interculturales*, vol. 8, núm. 14, pp. 15-19.

LIONETTI, Lucía, MIGUEZ, Daniel

- (2010) *Las infancias en la historia argentina Intersecciones entre prácticas, discursos e instituciones (1890 -1960)*. Rosario: Prohistoria.

LOBATO, Mirta

- (1997) “El Estado en los años treinta y el avance desigual de los derechos y la ciudadanía”, en *Estudios Sociales*, vol. 7, núm. 12, pp. 41-58.

- (2000) “Entre la protección y la exclusión: Discurso maternal y protección de la mujer obrera, argentina 1890-1934”, en SURIANO, Juan –comp.–, *La cuestión social en Argentina 1870-1943*. Buenos Aires: La Colmena.

LÓPEZ, Ignacio

- (2011) “El desmantelamiento del fraude patriótico: las intervenciones federales durante los años de Roberto M. Ortiz (1938-1940)”, en *Anuario del Centro de Estudios Históricos Carlos Segreti*, Córdoba, 11: 107-127.
- (2016) “Entre el cenit de la apertura y la apatía del fraude. Prensa y política a inicio de los años cuarenta (1940-1943)”, en *ESTUDIOS*, N°35, pp. 97-122.
- (2017) “En la hora de la espada y bajo el signo de la reconstrucción. Liderazgo presidencial en tiempos de Agustín Justo, Roberto Ortiz y Ramón Castillo (1932-1943)”, en *POSTData: Revista de Reflexión y Análisis Político*, vol. 22, núm. 2, pp. 437-473, Grupo Interuniversitario Postdata.

LOSADA, Leandro

- (2016) “Oligarquía, aristocracia y nación. La Argentina de los años treinta según Marcelo T. de Alvear”, en *Boletín del Instituto de Historia Argentina y Americana Dr. Emilio Ravignani*, núm. 44, pp. 108-134.

LVOVICH, Daniel y SURIANO, Juan

- (2006) “Introducción”, en LVOVICH, Daniel y SURIANO, Juan –coord.–, *Las políticas sociales en perspectiva histórica. Argentina 1850- 1952*, Buenos Aires: Prometeo, pp. 9-23.

MACOR, Darío

- (2005) “La cuestión de la legitimidad en la construcción del poder en la Argentina de los años treinta. En *Cuadernos del Sur*, Historia, núm. 34, pp. 9-34.
- (1993) *La Reforma política en la encrucijada. La experiencia demoprogresista en el estado provincial santafesino*. Santa Fe, Estudios CEDEIS.
- (1995a) “¿Una república liberal en los años treinta? La experiencia demoprogresista en el estado provincial santafesino”, en Ansaldi, W. et al. (eds (1995), *Representaciones inconclusas. Las clases, los actores y los discursos de la memoria, 1912-1946*, Buenos Aires: Biblos.
- (1995b) *Imágenes de los años treinta. La invención de la década del treinta en el debate político intelectual de la Argentina sesentista*, Programa de Estudios Interdisciplinarios de Historia Social, PEIHS, CAID 93/94. Centro de Estudios Históricos, CEDEHIS, FaFoDoc, Universidad Nacional del Litoral.

- (2001) “Partidos, coaliciones y sistema de poder”, en CATTARUZZA, A. – dir.– *Crisis económica, avance del estado e incertidumbre política (1930-1943)*, Nueva Historia Argentina, tomo VII, Buenos Aires, Sudamericana.
- (2005) *Nación y provincia en la crisis de los años treinta*, Ediciones Universidad Nacional del Litoral, Santa Fe.
- (2014) “Testigo y protagonista. Un diario de provincia en la construcción del campo de lo político. El Litoral, Santa Fe, 1918-1966”, en *Estudios Sociales*, núm. 46, Universidad Nacional del Litoral.

MACOR, Darío y BACOLLA, Natacha

- (2009a) “Centralismo y modernización técnica en la reformulación del Estado argentino. El caso provincial santafesino, 1930-1950”, en *Estudios Interdisciplinarios de América Latina y el Caribe*; 20; 2; pp. 115-141, Universidad de Tel Aviv.
- (2009b) “Modelos en juego en la Argentina pre-peronista. La reorganización del Estado provincial santafesino a comienzos de la década de 1940”, en *Travesía*, 11; pp. 221-248. Universidad Nacional de Tucumán.

MACOR, Darío e IGLESIAS, Eduardo

- (1997) *El peronismo antes del peronismo. Memoria e historia en los orígenes del peronismo santafesino*. Universidad Nacional del Litoral, Santa Fe.

MACOR, Darío y PIAZZESI, Susana

- (2007) “Organizaciones partidarias, elecciones y elites políticas. Santa Fe (Argentina), 1930-1943”, en *Boletín Americanista*, Barcelona, LVII, 57: 107-132.

MALAMUD, Carlos

- (1995) “El Partido Demócrata Progresista: un intento fallido de construir un partido nacional liberal-conservador”, en *Desarrollo Económico*, núm. 138 (35), pp. 289-308.
- (1997) *Partidos políticos y elecciones en la Argentina: la Liga del Sur (1908-1916)*. Universidad Nacional de Educación a Distancia UNED.
- (2000) “La plataforma del Partido Demócrata Progresista y sus plataformas políticas (1915-1945)”, en Anuario IEHS núm. 15, Rosario.

MALLIMACI, Fortunato

- (1991) “Movimientos laicales y sociedad en el período de entreguerras. La experiencia de la Acción Católica en la Argentina”, en *Cristianismo y Sociedad*, 108, México.

- (1996) “Catolicismo y militarismo en la Argentina, 1930–1983. De la Argentina liberal a la Argentina católica”, en *Revista de Ciencias Sociales* núm. 4, pp. 181–218.
- (2004) “Catolicismo y liberalismo: las etapas del enfrentamiento por la definición de la modernidad religiosa en América Latina”, en Bastian, J. –coord.–(2004), *La modernidad religiosa. Europa latina y América Latina en perspectiva comparada*, México: Fondo de Cultura Económica, pp. 19-44.
- (2008) “Nacionalismo católico y cultura laica en Argentina”, en Blancarte, R. –coord.–, *Los retos de la laicidad y la secularización en el mundo contemporáneo*, México: El Colegio de México, pp. 239-262.

MALLIMACI, Fortunato y CUCHETTI, Humberto –comp.–

- (2011) *Nacionalistas y nacionalismos. Debates y escenarios en América Latina y Europa*, Buenos Aires: Gorla.

MARTÍNEZ TRUCCO, Amalia

- (2004) *Acción gremial del Magisterio de Santa Fe. Su trayectoria y aporte a la construcción del sistema educativo*. Santa Fe: ediciones UNL.

MAURO, Diego

- (2008) “Las voces de Dios en tensión. Los intelectuales católicos entre la interpretación y el control. Santa Fe, 1900-1935”, en *Signos Históricos*; México; pp. 128-154.
- (2009a) “La Virgen de Guadalupe en Argentina. Movilización y política en el catolicismo. Santa Fe, 1920-1940”, en *Secuencia*; México; pp. 43-66.
- (2009b) “Catolicismo, educación y política. La enseñanza religiosa entre la curia diocesana y las orientaciones educativas del estado provincial. Santa Fe, 1915-1937”, en *Estudios Sociales*, núm. 36, pp. 143-172.
- (2010) *De los templos a las calles. Catolicismo, sociedad y política. Santa Fe, 1900-1937*. Santa Fe: Universidad Nacional del Litoral.
- (2011a) “La formación de la Acción Católica Argentina tras el ocaso del juego republicano. Ligas, círculos y comités católicos en la diócesis de Santa Fe, 1915-1935”, en *Entrepasados*; Buenos Aires.
- (2011b) “Multitudes y movilizaciones católicas en la Argentina de entreguerras. Cuestiones metodológicas e historiográficas”, en *PolHis*, 8, Buenos Aires.
- (2013a) “Catolicismo, política e historiografía en la Argentina de entreguerras. Reflexiones a partir de una experiencia de investigación: los casos de Santa Fe y Rosario”, en *PolHis*; Buenos Aires, pp. 29-38.
- (2013b) *Reformismo liberal y política de masas. Demócratas progresistas y radicales en Santa Fe (1921-1937)*, Rosario, editorial Prohistoria.

- (2017) “Multitudes católicas, sociedad de masas y política en la Argentina. Reflexiones a partir del Congreso Eucarístico Nacional de 1940”, en *Secuencia*, núm. 97, pp. 200-231.

MELON PIRRO, Julio

- (1996) “Legislación y práctica electoral en la década de 1930. La “Ley trampa” y “el fraude patriótico”, en MELON PIRRO, Julio y PASTORIZA, Elisa –ed.–, *Los caminos de la democracia. Alternativas y Prácticas Políticas 1900- 1943*. Buenos Aires: Biblos.

MENIM, Ovide

- (1996) *Escuela nueva en Argentina y Brasil: Visiones comparadas*, Miño y Dávila.
- (1998) “El ensayo de Escuela Serena realizado por las hermanas Cossettini en la República Argentina”, en São Paulo, *Revista. Facultad Educación*, vol. 24, núm. 1.

MICHELETTI, María Gabriela

- (2013) “Blasones intelectuales, lecturas regionales, derivas nacionales. Aportes santafesinos a la historiografía académica argentina (1893-1938)”, en *Anuario de Estudios Americanos*, vol. 70, núm. 1, Sevilla.
- (2017) “Las tensiones nación/provincia en la configuración de la historiografía argentina: La escritura de la historia en Santa Fe (1850-1950)”, en *Expedições: Teoria da História & Historiografia*, volumen 8, núm. 1.

MONTINI, Pablo

- (2017) “Exposiciones de arte colonial: identidad, historiografía y mercado en Santa Fe, 1940-1941”, en CAIANA, *de Historia del Arte y Cultura Visual del Centro Argentino de Investigadores de Arte (CAIA)*, núm. 10, pp 101-109.

MORRESI, Sergio y VOMMARO, Gabriel

- (2012) *Saber lo que se hace. Expertos y política en Argentina*, Buenos Aires, editorial Prometeo-UNGS.

MOYANO, Javier

- (2010) “Los gobernadores del Partido Autonomista Nacional y del Partido Demócrata entre la revolución de 1890 y el triunfo radical de 1928”, en TCACH, César (coord), *Córdoba Bicentennial*, Córdoba, Centro de Estudios Avanzados, pp. 129-155.

MULLER, Luis –comp.–

(2008) *Arquitectura moderna en Santa Fe, 1935–1955: ciudad, modernización y sociedad en la práctica arquitectónica santafesina*, Santa Fe: Ediciones UNL.

MULLER, Luis

(2011) *Modernidades de Provincia. Estado y arquitectura en la ciudad de Santa Fe 1935-1943*, Santa Fe: Ediciones UNL.

NARI, Marcela

(2004) *Políticas de maternidad y maternalismo político. Buenos Aires, 1890-1940*, Buenos Aires, Biblos.

NEIBURG, Federico y PLOTKIN, Mariano

(2004) *Intelectuales y expertos, la constitución del conocimiento social en la Argentina*. Buenos Aires, Paidós.

OLIVERI, Enrique

(1931) “Alimentación de los escolares en Buenos Aires”, en *Boletín de la Oficina Sanitaria Panamericana*. Año 10, núm. 7.

ORTIZ BERGIA, María José

(2009) *De caridades y derechos. La construcción de políticas sociales en el interior argentino. Córdoba 1930-1943*, Córdoba, Centro de Estudios Históricos Prof. Carlos S. A. Segreti.

(2015) “El Estado en el interior nacional en la primera mitad del siglo XX. Aproximaciones historiográficas a un objeto en constante revisión”, en *Estudios Sociales del Estado*, 1, pp. 59-84.

OTERO, Hernán

(2007) “Censos antiguos: 1869, 1895, 1914, 1947”, en TORRADO, S. –comp– *Población y bienestar en la Argentina del primero y segundo centenario. Una historia social del siglo XX*, Tomo I. Buenos Aires: Secretaría de Cultura de la Nación.

PAGANO, Nora

(2014) “La cultura histórica argentina en una perspectiva comparada. La gestión de la Comisión Nacional de Museos y de Monumentos y Lugares Históricos durante las décadas de 1940 y 1990”, en *TAREA*, I, p. 43-58, Universidad de Buenos Aires.

PAGANO, Nora y GALANTE, M.

- (1993) “La nueva escuela histórica: una aproximación institucional, del centenario a la década del 40”, en DEVOTO, Fernando –comp.– (1993), *La historiografía argentina en el siglo XX*, vol. I. Buenos Aires, CEAL.

PALMA, Héctor

- (2005) *Gobernar es seleccionar. Historia y reflexiones sobre el mejoramiento genético en seres humanos*, Buenos Aires: Baudino Ediciones.
- (2008) “Eugenesia y educación en la Argentina”, en CARBONETTI, Adrián y GONZALEZ LEANDRI, Ricardo –eds.–, *Historias de salud y la enfermedad en América Latina, siglos XIX y XX*, Córdoba: Centro de Estudios Avanzados-CONICET, pp. 231- 252.

PALMA, Héctor y DI VINCENZO, José

- (2009) “Biotipología, eugenesia y orden social en la Argentina de 1930 a 1943”, en *Eä-Revista de Humanidades Médicas & Estudios Sociales de la Ciencia y la Tecnología*, vol. 1, núm. 2.

PARERA, Cecilia

- (2012a) “El Estado y el binomio escuela / plaza como estrategia de consolidación urbana en Santa Fe, 1935-1943”, en *Cuadernos de Historia Urbana*, (2), pp. 217-230.
- (2012b) *Arquitectura pública: entre la burocracia y la disciplina. Intervenciones de nación y provincia en territorio santafesino durante la larga década del treinta*, Tesis de doctorado en Arquitectura, UNLP.
- (2018) “Proyectar el parque, construir ciudadanía. Conceptos e intervenciones del Estado en la década de 1930”, en *Revista Registros*, vol. 14 (1), pp. 82-93.

PARTENIO, Florencia

- (2009) “Rosario en cuarentena: normalización y disciplinamiento de la población durante las epidemias, 1860-1904”, en *Urvio*, núm. 7, Quito: Flacso.

PASTORIZA, Elisa

- (2011) *La conquista de las vacaciones. Breve historia del turismo en la Argentina*, Buenos Aires: Editorial Edhasa.

PASTORIZA, Elisa y PIGLIA, Melina

- (2012) Dossier: “El turismo como campo de reflexión (indagación) histórica: políticas públicas, prácticas y representaciones”, en *Registros, Revista de Investigación Histórica*, (9), pp. 2-7.

PASTORIZA, Elisa y TORRE, Juan Carlos

- (2002) “La democratización del bienestar”, en TORRE, Juan Carlos –ed.–, *Los años peronistas (1943-1955)*; Colección Nueva Historia Argentina, Tomo VIII, Buenos Aires: Sudamericana.

PÉREZ, Alberto

- (2000) “Navegar contra la corriente. La ley de educación común, normal y especial (Santa Fe, 1934)”, en *Boletín de la Sociedad Argentina de Historia de la Educación*, Segunda Epoca, núm. 1.
- (2009) “¿El Estado ha instituido la enseñanza con el propósito de crear una carrera a los docentes, o la ha instituido por y para los alumnos? Reforma escolar e intereses gremiales docentes (Santa Fe, 1932-1935)”, en *Revista de la Escuela de Ciencias de la Educación*, núm. 4, pp. 23-39.

PERGOLA, Federico

- (1988) “Historia de los Hospitales argentinos: Hospital Centenario de Rosario”, en *Capítulo Médico. Entre consultas*, Año II, N°13.

PERSELLO, Ana Virginia

- (1996a) *El radicalismo en crisis*, Rosario, Editorial Fundación Ross.
- (1996b) “El radicalismo santafesino entre 1930 y 1943”, en MELON PIRRO, Julio y PASTORIZA, Elisa, *Los caminos de la democracia. Alternativas y prácticas políticas, 1900-1943*, Universidad Nacional de Mar del Plata, Biblos.
- (2004) *El partido radical. Gobierno y oposición, 1916-1943*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.

PERSELLO, Ana Virginia y DE PRIVITELLIO, Luciano

- (2007) “La Reforma de las reformas: la cuestión electoral entre 1912 y 1945.” Ponencia presentada en *II Jornadas sobre la política en Buenos Aires en el siglo XX*. Programa Interuniversitario de Historia, Tandil.

PETITTI, Mara

- (2012) “El viejo problema del analfabetismo sigue en pie: el escenario educativo en la provincia de Buenos Aires durante la década del '40”, en *Antíteses*, 5, (9), pp. 371-389.
- (2014) *La educación primaria durante el peronismo. La experiencia de la provincia de Buenos Aires (1946-1955)*, Tesis de Doctorado, Universidad Nacional de Mar del Plata.
- (2015) “Las cooperadoras escolares durante el primer peronismo. El caso de Mar del Plata, 1946-1955”, en ACHA, Omar y QUIROGA, Nicolás

–coord.– *Asociaciones y política en la Argentina del siglo veinte. Entre expectativas y prácticas*. Buenos Aires: Prometeo.

PIAZZESI, Susana

- (1997) “Después del liberalismo: ¿un nuevo conservadurismo? El Iriondismo santafesino en la década del treinta”, en *Estudios Sociales*, núm. 13, pp. 101-118, <https://doi.org/10.14409/es.v13i1.2388>
- (2001) “Elite política y cuestión electoral. El Antipersonalismo en el gobierno santafesino, 1937-1943”, en *Anuario del IEHS*, núm. 16, Tandil, Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires.
- (2004) “Los intentos de reforma electoral en la década del treinta”, en Dávila, B. et al –coords.– *Territorio, memoria y relato*, Rosario: UNR Editora.
- (2010) *Conservadores en provincia. El iriondismo santafesino. 1937-43*. Santa Fe: Universidad Nacional del Litoral.
- (2014) “La institucionalización del conflicto en Santa Fe durante la década de 1930”, en LOBATO, Mirta & SURIANO, Juan –comp.–, *La Sociedad del trabajo. Las instituciones laborales en la Argentina (1900-1955)*, Buenos Aires: Edhasa.

PIAZZESI, Susana y BOLCATTO, Viviana

- (2011) *Hospital Iturraspe: 100 años*, Santa Fe: Ediciones UNL.

PIAZZESI, Susana y TETTAMANTI, Mariana

- (2014) “Estado y relaciones laborales en la Santa Fe de entreguerras”, en *Papeles del Centro de Investigaciones*, núm. 15, Santa Fe: Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales, UNL.

PIGLIA, Melisa

- (2008) “Ciudades de lona: el ACA y la construcción de los campings como lugares turísticos en la entreguerra (1926-1940)”, en LOIS, Carla y ZUSMAN, Perla –coord.–, *Viajes y geografías. Turismo, migraciones y exploraciones en la construcción de lugares*, Buenos Aires: Prometeo.

PINEAU, Pablo

- (1998) “La validación de los campos y la constitución de los sujetos: Discurso escolar y docentes en la provincia de Buenos Aires (1930-1955)”, *Informe final beca de Perfeccionamiento*, Facultad de Filosofía y Letras, Buenos Aires.

PINEAU, Pablo, DUSSEL, Inés, CARUSO, Marcelo –comps.–

- (2001) *La escuela como máquina de educar: tres escritos sobre un proyecto de la modernidad*. Buenos Aires: Paidós, pp. 93-134.

PINKASZ, Daniel

- (2001) “Escuelas y desiertos: hacia una historia de la educación primaria de la provincia de Buenos Aires”, en PUIGGROS, Adriana –dir.– *Historia de la Educación en las Provincias y Territorios Nacionales (1885-1945)*, Buenos Aires: Galerna, pp. 13-35.

PIÑEIRO, Elena

- (2007) *Los radicales antipersonalistas. Historia de una disidencia. 1916-1943*. Tesis de Doctorado en Historia. Universidad Torcuato Di Tella.

POPKEWITZ, Karl

- (1994) “Política, conocimiento y poder: algunas cuestiones para el estudio de las reformas educativas”, en *Revista de Educación*, núm. 305.

PORTANTIERO, Juan Carlos

- (1978) *Estudiantes y Política en América Latina. 1918-1938: el Proceso de la Reforma Universitaria*, México: Siglo XXI.

PRIETO, Agustina

- (1996) “Rosario: epidemias, higiene e higienistas en la segunda mitad del siglo XIX”, en Lobato, M. (1996), *Política, médicos y enfermedades. Lecturas de historia de la salud en Argentina*, Buenos Aires: Biblos.

PUIGGROS, Adriana –directora–

- (1992) *Escuela, Democracia y Orden (1916-1943)*, Buenos Aires: Galerna.
 (1997) *La educación en las provincias (1945-1985)*, Buenos Aires: Galerna, tomo VII de la Historia de la Educación Argentina.

PUIGGROS, Adriana –dir.– y OSSANA, Edgardo –coord.–

- (1993) *La Educación en las Provincias y Territorios Nacionales (1885-1945)*, tomo IV, Buenos Aires: Galerna.

QUINTANA, Luis

- (2006) “Ordenar a los católicos. Lecturas de La Revista Cristiana sobre el lugar de la prensa católica en el desarrollo del catolicismo mundial a principios del siglo XX”. Ponencia, *III Congreso Nacional sobre Problemáticas Sociales Contemporáneas*, Santa Fe, FHyC, Universidad Nacional del Litoral.
 (2007) “Un diario católico para la Arquidiócesis de Santa Fe. El proceso de constitución del diario *La Mañana*, Santa Fe (1935-1937)”, en *Revista*

- de la Junta Provincial de Estudios Históricos de Santa Fe, núm. LXV, Santa Fe; pp. 179-194.
- (2008) “El camino de la buena prensa. Clero y laicado en la constitución del diario católico *La Mañana*, Santa Fe 1934-1937”, *II Jornadas de Historia de la Iglesia en el NOA*, Tucumán.
- (2009) “La constitución del diario católico *La Mañana*, Santa Fe 1934-1937. Aportes para un uso didáctico de la cultura católica”, en *Clío & Asociados*, núm. 13, pp. 13-33.
- RAMACCIOTTI, Karina
- (2004) “Las trabajadoras en la mira estatal: propuestas de reforma de la Caja de Maternidad (1934-1955)”, en *Trabajos y Comunicaciones*, núm. 30-31, UNLa Plata.
- (2014) “¿Soldados del trabajo o ciudadanos? La ley de accidentes de trabajo en la Argentina, 1915-1955”, en LOBATO, Mirta & SURIANO, Juan –comp.–, *La Sociedad del trabajo. Las instituciones laborales en la Argentina (1900-1955)*, Buenos Aires: Edhasa.
- RAMACCIOTTI, Karina y VALOBRA, Adriana
- (2008) “El campo médico argentino y su mirada al tribadismo, 1936-1954”, en *Revista Estudios Feministas*, núm. 16 (2), 493-516.
- RAYNOLDI, Gustavo
- (2016) *Entre la historia y la política. El itinerario público de José María Rosa en la Santa Fe de los años treinta*, tesis de licenciatura en Historia, FHUC, Universidad Nacional del Litoral, Santa Fe.
- REYES, Francisco
- (2016) “Radicales y socialistas frente a la centralidad de la nación. Sobre rituales partidarios y culturas políticas en el momento del Centenario (1909-1912)”, en *Anuario del Instituto de Historia Argentina*, núm. 16 (2) e-026.
- RIGOTTI, Ana María
- (2014) *Las invenciones del Urbanismo en Argentina (1900-1960). Inestabilidad de sus representaciones científicas y dificultades para su profesionalización*. Rosario: UNR editora, A&P ediciones, Colección Tesis Doctorales.

RODRÍGUEZ, Laura Graciela

- (2017a) “Los ministros de educación en Argentina (1854-2015): análisis de los perfiles profesionales de las elites políticas”, en *Revista Historia da Educacao*, vol. 21, núm. 51, pp. 397-417.
- (2017b) “Educación, laicismo y socialismo en la Argentina: las organizaciones de maestros y profesores entre 1955 y 1983”, en *Historia Caribe*, Volumen XII, núm. 30, pp. 179-210.
- (2018) Enseñanza religiosa y educación laica en las escuelas públicas de Argentina (1884 a 2015). *Prohistoria*, núm. 30, pp. 183-206.

RODRÍGUEZ, Laura y PETITTI, Mara –comps.–

- (2017) “Estado, política y educación en la provincia de Buenos Aires: trayectoria de los directores generales y ministros (1875-2015)”, en *Anuario de Historia de la Educación*, vol. 18, núm. 1, pp. 41-65.

RODRIGUEZ, Laura y SOPRANO, Germán –ed.–

- (2018) *Profesionales e intelectuales de Estado. Análisis de perfiles y trayectorias en la salud pública, la educación y las fuerzas armadas*, Rosario: Prohistoria.

ROLDÁN, Diego

- (2005) *Del ocio a la fábrica. Espacio, sociedad y cultura en Barrio Saladillo 1873-1940*. Rosario: Prohistoria.
- (2010) “Políticas municipales y estrategias sociales. Segregación urbana, identidades, vecinalismo y politización. Rosario durante la entreguerra”, en BONAUDO, Marta (2010), *Imaginario y prácticas de un orden burgués. Rosario, 1850-1930*. Tomo II, pp. 61-98, Rosario: Prohistoria.
- (2012) *La invención de las masas. Ciudad, corporalidades y culturas. Rosario, 1910-1945*, La Plata.
- (2015) “Justificación, producción, usos y disputas de los espacios verdes en la Argentina El Parque Independencia de Rosario durante la primera mitad del siglo XX”, en *HistoReLo, Revista de Historia Regional y Local*, vol. 7, núm. 13.

ROMERO, Luis Alberto

- (1995) “Nueva Pompeya, libros y catecismo”, en ROMERO, Luis Alberto y GUTIÉRREZ, Leandro *Sectores populares, cultura y política. Buenos Aires en la entreguerra*, Buenos Aires.
- (2014) “Sociedad democrática y política nacional y popular: la Argentina en la primera mitad del siglo XX”, en *Estudios Sociales*, núm. 46, pp. 145 a 170.

ROMERO, Luis Alberto y DE PRIVITELLIO, Luciano

- (2007) “Organizaciones de la sociedad civil, tradiciones cívicas y cultura política democrática: el caso de Buenos Aires, 1912-1976”, en *Cuaderno de Ideas*, núm. 11.

RUBINZAL, Mariela

- (2010) “¡A ganar las calles! Movilizaciones nacionalistas en la Buenos Aires de entreguerras”, en Lobato, M. –comp.–, *Buenos Aires: manifestaciones, fiestas y rituales en el siglo XX*. Buenos Aires, pp. 129-148.
- (2011) *El nacionalismo frente a la cuestión social en Argentina (1930-1943): Discursos, Representaciones y prácticas de las derechas sobre el mundo del trabajo*, Tesis doctoral, FHUCE, Universidad Nacional de La Plata, recuperado de: <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/tesis/te.450/te.450.pdf>
- (2012) “Manifestaciones nacionalistas y católicas en las calles de Buenos Aires (1930-1945)”, en *PolHis*, Boletín Bibliográfico del Programa Buenos Aires de Historia Política, pp. 191-203.
- (2016a) “La cultura combate en las calles. el nacionalismo argentino y la política de entreguerras”, en *Anuario del Instituto de Historia Argentina*, La Plata, pp. 1-21.
- (2016b) “Claves para volver a pensar las culturas políticas en la Argentina (1900-1945). Perspectivas, diálogos y aportes”, en *Anuario del Instituto de Historia Argentina*, La Plata, vol. 16 pp. 1-7.
- (2018) “La modernización en la década del treinta: la cuestión social y el estado interventor”, *Historia de Santa Fe 1930-1943*, Tomo III, ATE.
- (2020) *La política y la cultura bajo la lupa. Estudios interdisciplinarios socio-culturales, Santa Fe Siglo XX*. Santa Fe: Editorial Universidad Nacional del Litoral.

RUBINZAL, Mariela y ZANCA, José

- (2015) “Primeras Armas y sus pequeños lectores. La Argentina católica de entreguerras”, en revista *Iberoamericana*, Madrid, vol. 15, núm. 60, pp. 117-132

SALVATORE, Ricardo

- (2000) “Criminología positivista, reforma de prisiones y la cuestión social/ obrera en Argentina”, en SURIANO, Juan –comp.– *La cuestión social en la Argentina 1870-1943*, Buenos Aires: La Colmena.

SANTOS LEPERA, Lucía

- (2009) “La Acción Católica tucumana: sociabilidad y cultura religiosa en los años 1930. El caso del Centro de Hombres de San Pablo”, en LIDA, M. y MAURO, D., *Catolicismo y sociedad de masas en Argentina 1900-1950*, Rosario, Prohistoria.

SARLO, Beatriz

- (2020) *Una modernidad periférica. Buenos Aires, 1920-1930*, Buenos Aires, Siglo XXI Editores [1988], 1º Reedición.

SCARCIOFOLO, Stela Maris

- (2017) *Marta Samatán. Historia de una mujer reformista*, Universidad Nacional del Litoral, 1º edición, Santa Fe.

SCHARAGRODSKY, Pablo; SOUTHWELL, Myriam

- (2007) *El cuerpo en la escuela*, Buenos aires, Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología.

SIEDE, Isabelino

- (2012) *Juan Mantovani, Bachillerato y Formación Juvenil*, Ideas en la Educación Argentina, UNIPE, Buenos Aires.

SIERRA ALONSO, María

- (2007) “Electores y ciudadanos en los proyectos políticos del liberalismo moderado y progresista”, en PÉREZ LEDESMA, Manuel –dir.–) *De súbditos a ciudadanos. Una historia de la ciudadanía en España*, Madrid, Centro de Estudios Políticos y Constitucionales, 2007, pp. 103-133.
- (2010) “La cultura política en el estudio del liberalismo y sus conceptos de representación”, en PÉREZ LEDESMA, Manuel y SIERRA ALONSO, María –ed.–, *Culturas políticas: teoría e historia*, Universidad de Sevilla, pp. 233-261.

SIRINELLI, Jean

- (1992) *Histoire des droites en France*, Paris, Gallimard, 1992, t. II, Préface, pp. 2-4.
- (1999), “L’histoire politique et culturelle”, en Jean-Claude Ruano-Borbalan –coord.–, *L’histoire aujourd’hui, Auxerre, Sciences Humaines*, Ed., 1999, pp. 157-164
- (1998) “De la demeure à l’agora. Pour une histoire culturelle du politique”, en BERSTEIN, Serge y MILZA, Pierre –dir.– *Axes et méthodes de l’histoire politique*, Paris, PUF, pp. 381-398.

SIRONI, Mariano

- (2017) “Democratizar el gobierno de la educación. Historia reciente y coyunturas críticas del subsistema educativo en Santa Fe”, en *Revista de la Escuela de Ciencias de la Educación*, año 13, núm. 12, vol. 2, pp. 129- 147.

SONZOGNI, Elida y DALLA CORTE, Gabriela –comps.–

- (2000) *Intelectuales rosarinos entre dos siglos. Clemente, Serafín y Juan Álvarez. Identidad local y esfera pública*, Rosario: Prohistoria y Manuel SUÁREZ-Editor.

SOPRANO, Germán y DI LISCIA, María Silvia

- (2017) *Burocracias estatales. Problemas, enfoques y estudios de caso en la Argentina (entre fines del siglo XIX y XX)*. Rosario, Prohistoria-EdUNLPam.

SOUTHWELL, Myriam

- (2009a) *Historia de la educación argentina y latinoamericana*, UNLP, FaHCE. Departamento de Ciencias de la Educación.
- (2009b) “La forma escolar desafiada: escuela media, horizontes particulares y comunidades fragmentadas”, en *XXVIII Congress of the Latin American Studies Association, Rethinking Inequalities*.
- (2013) *La escuela ante nuevos desafíos: participación, ciudadanía y nuevas alfabetizaciones*, 1a ed.-Buenos Aires: Santillana.

SOUTHWELL, Myriam; SERRA, María

- (2009c) “Pedagogía, moral y cultura popular: la escuela argentina frente al cine en las primeras décadas del siglo XX”, en *Dominios da Imagem*, 2, pp. 81-92.

STAGNO, Leandro

- (2009) “Reeducación e ideas punitivas asociadas a la minoridad (1933-1943”, en *Propuesta Educativa*, núm. 31, pp. 109-117.
- (2010) “Infancia, juventud y delincuencia a través de una práctica judicial. Las primeras actuaciones del Tribunal de Menores núm. 1”, en LIONETTI, Lucía y MÍGUEZ, Daniel, *Las infancias en la Historia Argentina. Intersección de prácticas, discursos e instituciones*, Rosario, Prohistoria, pp. 133-152.
- (2011) “Los Tribunales de Menores en la Argentina. Antecedentes internacionales e iniciativas nacionales (1933-1943)”, en COSSE, Isabella, LLOBET, Valeria, VILLALTA, Carla y ZAPIOLA, María Carolina, *Infancias: políticas y saberes en Argentina y Brasil. Siglos XIX y XX*, Buenos Aires, Teseo.

SUÁREZ, Carlos y SAAB, Jorge

(2012) “El Estado, Ricardo Levene y los lugares de memoria”, en revista *Clío & Asociados*, núm. 16, pp. 211-227.

SUASNABAR, Claudio y ROVELLI, Laura

(2010) “Gobierno y reformas de la educación en la Argentina reciente”, en *Revue internationale d'éducation de Sèvres*. Centre international d'études pédagogiques.

SUASNABAR, Claudio, ROVELLI, Laura y DI PIERO, Emilia –coords.–

(2018) *Análisis de Política Educativa Teorías, enfoques y tendencias recientes en la Argentina*, UNLP, Editorial UNLP, colección Libros de Cátedra.

SURIANO, Juan

(2000) “Introducción: una aproximación a la cuestión social”, en SURIANO, J. –ed.–, *La cuestión social en la Argentina, 1870- 1943*, Buenos Aires: La Colmena.

TATO, María Inés

(2001) “Crónica de un desencanto: una mirada conservadora de la democratización política, 1911-1930”, en *Estudios Sociales*, núm. 20, 1, pp. 143-163.

(2004) *Viento de fronda: liberalismo, conservadurismo y democracia en la Argentina, 1911-1932*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.

TENTI, María Mercedes

(2008) “El catolicismo integral y la Acción Católica en Santiago del Estero”, en CARETTA Gabriela y ZACCA, Isabel –eds.–, *Para una historia de la Iglesia. Itinerarios y estudios de caso*, Salta, CEPIHA-Universidad Nacional de Salta.

TERÁN, Oscar

(2015) *Historia de las ideas en la Argentina (1810-1980)*, Buenos Aires, Siglo XXI Editores, 1º edición.

TÉVEZ, María –comp.–

(2015) *Biblioteca Pedagógica y Popular Domingo Faustino Sarmiento, Centenario 1915-2015*. UNL, Santa Fe.

THELEN, Kathleen

(1999) “Historical institutionalism in comparative politics”, en *Annual Review of political science*, N° 2, pp. 384-401.

- (2002) “The explanatory power of Historical institutionalism”, en Mayntz. —ed.—, *Akteure-Mechanismen—Modelle. Zur Theoriefähigkeit makro-sozialer Analysen*, Frankfurt / New York: Campus Verlag, pp. 91 -108.

TOSSOUNIAN, Cecilia

- (2015) “Las asociaciones femeninas y la emergencia de un Estado Social: la protección a la maternidad y a la infancia (Buenos Aires 1920-1940)”, en *Estudios Sociales del Estado*, vol. 1, núm. 2, pp. 58-93.

VALLEJO, Gustavo y MIRANDA, Marisa

- (2005) “La eugenesia y los espacios institucionales en la Argentina”, en VALLEJO, Gustavo y MIRANDA, Marisa, *Darwinismo social y eugenesia en el mundo latino*. Buenos Aires: editorial Siglo XXI de Argentina Editores, pp. 170-171.

VERONELLI, Juan Carlos & VERONELLI CORRECH, Magalí

- (2004) *Los orígenes institucionales de la Salud Pública en la Argentina*, II Tomos, Buenos Aires: Organización Panamericana de la Salud.

ZANATTA, Loris

- (1996) *Del Estado liberal a la nación católica: Iglesia y ejército en los orígenes del peronismo, 1930-1943*, UNQ.
- (1998) “Religión, nación y derechos humanos”, en *Revista de Ciencias Sociales*, núm. 7-8, pp. 169-189.

ZANCA, José

- (2012) “Los Cursos de Cultura Católica en los años veinte: apuntes sobre la secularización”, en *Prismas*, vol. 16, núm. 2, pp. 199-202.
- (2015) “Dios y libertad. Católicas antifascistas en la Argentina de entreguerras”, en *Arenal*, núm. 22: 1; pp. 67-87.
- (2016) “Cultura católica y política en el período de entreguerras, mito, taxonomía y disidencia”, en *Anuario del Instituto de Historia Argentina*, núm. 16 (2), e-021.

ZAPIOLA, María Carolina

- (2008) “La Ley de Patronato de 1919: una reestructuración parcial de los vínculos entre Estado y ‘minoridad’”, en *Jornada Historia de la infancia en Argentina, 1880-1960. Enfoques, problemas y perspectivas*, Universidad Nacional de General Sarmiento-Universidad de San Andrés.

ZIMMERMANN, Eduardo

- (1995) *Los liberales reformistas. La cuestión social en la Argentina, 1890-1916*, Buenos Aires, Sudamericana.

ZIPEROVICH, Rosa

- (1992) “Memoria de una educadora: experiencias alternativas en la provincia de Santa Fe durante los últimos años de la década del 10, la del 20 y primeros años de 1930”, en PUIGGROS, A. —dir.— *Escuela, Democracia y Orden (1916-1943)*. Buenos Aires: Galerna.