

# TRAMAS EN LA HISTORIA DE LA EDUCACIÓN DESDE CÓRDOBA

## TEXTOS Y FUENTES PARA APRENDER Y ENSEÑAR

Eunice Rebolledo y  
Gabriela Lamelas (Comps.)



ciffyh ffyh



Universidad  
Nacional  
de Córdoba

 CLACSO





# **Tramas en la historia de la educación desde Córdoba**

Tramas en la historia de la educación desde Córdoba / Lucas Palladino ... [et al.]; compilación de Eunice Rebolledo; Gabriela Lamelas; prólogo de Marta Philp. -

1a ed. - Ciudad Autónoma de Buenos Aires: CLACSO; Córdoba: CIFYH, 2021.

Libro digital, PDF

Archivo Digital: descarga y online

ISBN 978-987-813-007-1

1. Educación Ciudadana. 2. Córdoba. I. Palladino, Lucas. II. Rebolledo, Eunice, comp. III. Lamelas, Gabriela, comp. IV. Philp, Marta, prolog.

CDD 306.432

Colaboradores: Rodrigo Saguas y Luisa Moreno

Corrección: Mariana Stern y Sofía Daghero

Diseño de tapa: Rocío Saravia Pampin

Diseño interior: Eleonora Silva

# **Tramas en la historia de la educación desde Córdoba**

Textos y fuentes para  
aprender y enseñar

**Eunice Rebolledo y Gabriela Lamelas**  
(Comps.)

**ciffyh ffyh**



 **CLACSO**



**CLACSO**

Consejo Latinoamericano  
de Ciencias Sociales

Conselho Latino-americano  
de Ciências Sociais

**CLACSO Secretaría Ejecutiva**

**Karina Batthyány** - Secretaria Ejecutiva

**María Fernanda Pampín** - Directora de Publicaciones

**Equipo Editorial**

**Lucas Sablich** - Coordinador Editorial

**Solange Victory** - Gestión Editorial

**Nicolás Sticotti** - Fondo Editorial

**ffyh**



**Facultad de Filosofía y Humanidades. Universidad Nacional de Córdoba.**

**Flavia Dezzutto** - Decana

**Vanesa López** - Secretaria Académica

**ciffyh**

**Centro de Investigaciones de la Facultad de Filosofía y Humanidades**

**Eduardo Mattio** - Director



LIBRERÍA LATINOAMERICANA Y CARIBEÑA DE CIENCIAS SOCIALES

CONOCIMIENTO ABIERTO, CONOCIMIENTO LIBRE

Los libros de CLACSO pueden descargarse libremente en formato digital o adquirirse en versión impresa desde cualquier lugar del mundo ingresando a [www.clacso.org.ar/libreria-latinoamericana](http://www.clacso.org.ar/libreria-latinoamericana)

*Tramas en la Historia de la Educación desde Córdoba. Textos y fuentes para aprender y enseñar*

(Buenos Aires: CLACSO, septiembre de 2021).

ISBN 978-987-813-007-1

© Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales | Queda hecho el depósito que establece la Ley 11723.

El contenido de este libro expresa la posición de los autores y autoras y no necesariamente la de los centros e instituciones que componen la red internacional de CLACSO, su Comité Directivo o su Secretaría Ejecutiva.

No se permite la reproducción total o parcial de este libro, ni su almacenamiento en un sistema informático, ni su transmisión en cualquier forma o por cualquier medio electrónico, mecánico, fotocopia u otros métodos, sin el permiso previo del editor.

La responsabilidad por las opiniones expresadas en los libros, artículos, estudios y otras colaboraciones incumbe exclusivamente a los autores firmantes, y su publicación no necesariamente refleja los puntos de vista de la Secretaría Ejecutiva de CLACSO.

**CLACSO**

**Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales - Conselho Latino-americano de Ciências Sociais**

Estados Unidos 1168 | C1023AAB Ciudad de Buenos Aires | Argentina

Tel [54 11] 4304 9145 | Fax [54 11] 4305 0875 | [clacso@clacsoinst.edu.ar](mailto:clacso@clacsoinst.edu.ar) | [www.clacso.org](http://www.clacso.org)

# Índice

Agradecimientos y dedicatoria .....	11
Prólogo. Bienvenida en tres tiempos.....	13
<i>Marta Philp</i>	
Introducción .....	19
<b>Parte 1. Los habitantes originarios del territorio cordobés y los procesos educativos</b>	
Problematizar la identidad indígena y el territorio. De la invisibilización a la comunalización comechingona en Córdoba.....	33
<i>Lucas Palladino</i>	
<b>Parte 2. La educación desde la colonia hasta la primera mitad del S. XIX</b>	
Educar a las mujeres en tiempos coloniales.....	55
<i>Jaqueline Vassallo</i>	

La empresa jesuita: entre la tierra y el cielo.....73  
*Eda Gelmi*

Notas sobre las primeras letras en Córdoba hacia  
principios del siglo XIX. Reglamentación, maestros,  
alumnos y contenidos.....99  
*Valentina Ayrolo y José Bustamante Vismara*

**Parte 3. La educación y sus materialidades en el proceso  
de conformación del Estado Nacional (S. XIX)**

Protestantes, liberales y masones en la producción y difusión  
del conocimiento de la “ciencia moderna”. El Observatorio  
Astronómico de Córdoba.....125  
*Eunice N. Rebolledo Fica*

Condiciones materiales y simbólicas del trabajo de enseñar.  
(Córdoba, Argentina; 1880-1910).....149  
*Gabriela Lamelas*

La misión de educar. La trayectoria inicial del profesor  
normalista Sebastián Vera. Río Cuarto 1886-1888.....167  
*Yamila N. Gánzer*

**Parte 4. Procesos reformistas.  
Luchas en el campo cultural-educativo (S. XX)**

Editores, escritores y maestros.....185  
*Luisa Inés Moreno*

Museos y formación docente. Revisitando la historia  
del Museo Escolar de la Escuela Normal Superior  
Dr. Agustín Garzón Agulla .....203  
*Sonia Banegas, Olga Bartolomé y Estela Moyano*

Un pasaje por la Educación Física en Córdoba. Inicios  
del siglo XX hasta la creación del IPEF.....217  
*Marcela María Cena y Carina Bologna*

*Educación en el patriotismo. Versiones de la historia escolar.*  
Una aproximación al discurso educativo del  
Nacionalismo Católico Cordobés ..... 247  
*Silvia Roitenburd*

**Parte 5. La compleja articulación educación-trabajo**

Las demandas de formación técnica durante  
la industrialización por sustitución de importaciones (ISI)  
entre 1930 y 1955 .....271  
*Tatiana Zancov*

De la disputa entre la Federación Católica de Educadores  
y la UEPC a la reconfiguración del Campo Sindical Docente  
a fines de la década del cincuenta..... 287  
*Gonzalo Gutierrez*

**Parte 6. El autoritarismo educativo en los golpes militares.  
La educación en conflicto en el devenir del neoliberalismo**

La Campaña de Reactivación Educativa de Adultos  
para la Reconstrucción en Córdoba (1973-1975)..... 309  
*Mariana Tosolini*

Revueltas sociales y revoluciones culturales.  
Las escuelas confesionales católicas cordobesas entre 1945-1976 .....323  
*Silvia Servetto*

Leyes, políticas y educación en Córdoba. Algunas reflexiones en torno a la trayectoria de la legislación educativa provincial en una perspectiva histórico-política .....	339
<i>Juan Pablo Abratte</i>	
Políticas de inclusión educativa para el nivel secundario de enseñanza. Desigualdad social y desigualdad educativa; aproximaciones a partir del análisis de los marcos regulatorios.....	371
<i>Vanesa López</i>	
Sobre los autores y autoras.....	393

## Agradecimientos y dedicatoria

Este libro está dedicado al Dr. Juan Pablo Abratte, a su memoria y su legado. Él fue nuestro director; transitamos juntos/as los caminos de la formación académica, disfrutamos de sus mates y risas y la particular sensibilidad con la que habitaba los espacios compartidos para hacerlos más dignos e inclusivos. Con profunda gratitud expresamos nuestro reconocimiento al académico, al pedagogo y al militante de la educación pública.

Quisiéramos agradecer también a los integrantes del Equipo de Investigación –Eda Gelmi, Tatiana Zancov, Gustavo Romero, Rodrigo Saguas, Luisa Moreno– con quienes fuimos amasando la idea de este libro. Junto a ellos, un amplio grupo de colegas de la FFyH prestó su apoyo para que este proyecto finalmente se concretara.

Un especial agradecimiento merece Nicolás Arata, quien nos ha honrado ofreciéndose a publicarlo a través del Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO) –la organización que representa– en conjunto con el Centro de Investigaciones María Saleme de Burnichon (CIFYH) de la Facultad de Filosofía y Humanidades, al que pertenecemos.

Agradecemos también a la Sociedad Argentina de Historia de la Educación, SAHE, por el apoyo y estímulo para concretar esta publicación.

Por último, quisiéramos agradecer profundamente a nuestra querida maestra, la Dra. Silvia Roitenburd, quien ha sentado las bases de una perspectiva para la investigación de la historia de la educación desde Córdoba y ha inspirado, apoyado y acompañado varias de nuestras inquietudes y avances en el campo de la investigación.

# Prólogo

## Bienvenida en tres tiempos

Como historiadora, elijo dar una bienvenida en tres tiempos, pasado, presente y futuro, a esta obra colectiva: *Tramas en la historia de la educación desde Córdoba. Textos y fuentes para aprender y enseñar*, edición conjunta del Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, CLACSO, y Centro de Investigaciones María Saleme de Burnichon de la Facultad de Filosofía y Humanidades de la Universidad Nacional de Córdoba, CIFFyH.

Pasado reciente: a fines de 2018 presentamos *Itinerarios. Recorridos por la historia de Córdoba*, materiales educativos para las escuelas secundarias de la provincia. Juan Pablo Abratte, decano de la Facultad de Filosofía y Humanidades de la Universidad Nacional de Córdoba, prologó aquella obra colectiva. En sus palabras destacaba que en el proceso de publicación hubieran participado docentes y egresados de la Escuela de Historia que, además de desempeñarse en la UNC, en cátedras y equipos de investigación, trabajaban en la educación secundaria y en los institutos de formación docente de la provincia. Y destacaba esto porque consideraba que esa experiencia colectiva permitía pensar la producción científica de la UNC en diálogo con los espacios de enseñanza y aprendizaje de la historia de Córdoba, no desde una concepción de transferencia de los resultados de la investigación sino como “un trabajo de reflexión en torno a áreas de vacancia en la producción editorial, pero a la vez como una estrategia

pedagógica para la intervención de los docentes” de las disciplinas vinculadas, poniendo de relieve la producción y circulación del conocimiento en las instituciones públicas. Juan Pablo Abratte consideraba que este tipo de proyectos posibilitaba recuperar y aprender de las experiencias de trabajo de nuestros egresados, al tiempo que permitía “repensar la formación de profesores que realizamos desde la Universidad Nacional de Córdoba”, profundizando “un horizonte de trabajo articulado que nuestra facultad viene desarrollando con las instituciones del sistema educativo provincial desde hace años, aportando nuevas modalidades de vinculación interinstitucional que incluye actividades de formación inicial y continua de docentes, desarrollo curricular, diseño de propuestas innovadoras de enseñanza, y construcción conjunta de saberes tanto disciplinares como pedagógicos, que puedan enriquecerse colectivamente en cada espacio institucional y áulico”.<sup>1</sup>

Presente: el 29 de septiembre de 2019 tuvo lugar un acontecimiento muy triste: la muerte de Juan Pablo. A un año de su desaparición física, un conjunto de compañeras/os pensamos en la creación de un sitio virtual titulado “Juan Pablo Abratte Pedagogo” <https://ffyh.unc.edu.ar/jpabrattepedagogo/>, un lugar de memoria, un lugar para las memorias, diversas, plurales, donde integrantes de la comunidad de la Facultad de Filosofía y Humanidades (Filo), familiares, amigas/os, podamos ejercer el deber de memoria, el que nos define como seres humanos.

Allí decíamos: “La memoria –recordar el pasado desde el presente– no solo es un deber sino un derecho, el derecho que como comunidad tenemos la oportunidad de ejercer. Recordar la vida de un compañero en nuestra facultad, en nuestra universidad, nos permitirá reconocer los caminos recorridos como institución, los itinerarios trazados,

<sup>1</sup> Abratte, Juan Pablo. “Presentación”. En: Ayelén Ceballos, Consuelo Navarro y Marta Philp (Coordinadoras) *Itinerarios. Recorridos por la historia de Córdoba*, Editorial de la Universidad Nacional de Córdoba, en coedición con el Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba y FFyH-UNC, 2018, pp. 11-12. Recuperado de: <https://ffyh.unc.edu.ar/editorial/itinerarios-recorridos-por-la-historia-de-cordoba/>

pensar la historia como encrucijada donde fueron posibles otros derroteros”.

Pensamos este sitio como un aporte a la construcción de la memoria institucional de una Facultad fundada a mediados del siglo XX, donde la apelación a la memoria ha formado parte de su historia y de su presente.

Esos ejercicios de memoria han sido y serán entre generaciones diferentes; en este sitio podrán encontrar las palabras de Juan Pablo Abratte, su voz como decano en diferentes espacios promovidos por la facultad y plasmada en entrevistas; y también sus escritos, los textos resultantes de su reflexión y de sus investigaciones centrados en la historia, la política, los sistemas educativos, la formación docente, la universidad, las políticas públicas, la cultura y los derechos. Las/los estudiantes y las/los docentes podrán continuar un diálogo interrumpido por su ausencia física pero posible a través de estas huellas.

Compartir sus producciones desde una opción de la educación como un camino para la inclusión, se asienta en la convicción de la importancia de democratizar el conocimiento gestado con otras/os, en espacios colectivos.

Como huellas de la feliz imposibilidad de escindir una vida entre el espacio público –la vida de Juan Pablo en la universidad– y el privado –su entrañable familia– están disponibles también en este sitio fotos de las esculturas de Elia Bisaro, su compañera, y seguramente otras múltiples huellas presentes en sus acciones cotidianas en Filo que estarán en la memoria familiar y la de sus amigas/os.

Si hablamos de memoria intergeneracional también hablamos de memorias colectivas; nadie recuerda solo, sino que lo hace desde determinados marcos sociales que, como nos ha enseñado Halbwachs<sup>2</sup>, se nutren de las propias experiencias en ese espacio, de los diálogos, de las historias interrumpidas pero no olvidadas, de los proyectos pasados y futuros.

<sup>2</sup> Halbwachs, Maurice (2004 [1925]). *Los marcos sociales de la memoria*. Barcelona: Anthropos editorial.

Este sitio de homenaje a Juan Pablo Abratte, Pedagogo quiere sumar a la construcción de la memoria institucional como un recurso clave para mirar el pasado, impulsar el presente e imaginar futuros posibles, diversos, plurales e inclusivos.

Un lugar de memoria colectivo y participativo; un legado a compartir compuesto por escritos y voces que expresan ideas, experiencias, sentimientos, concepciones de la educación pública, modos de mirar a la universidad en particular y a la sociedad en general; una memoria para compartir, para seguir aprendiendo.<sup>3</sup>

En esa oportunidad, acudíamos a Paul Ricoeur que nos dice: “En la historia, la memoria y el olvido. En la memoria y el olvido, la vida. Pero escribir la vida es otra historia. Inconclusión”.<sup>4</sup>

La concreción de esta obra colectiva: *Tramas en la historia de la educación desde Córdoba. Textos y fuentes para aprender y enseñar* forma parte de este presente signado por la desaparición física de Juan Pablo pero también por su memoria, sus huellas, que impulsan este proyecto editorial.

Futuro: decíamos bienvenida en tres tiempos ya que solo una huella del pasado reciente, el prólogo de Juan Pablo Abratte a los materiales educativos sobre historia de Córdoba, nos remite a sus ideas sobre la producción de conocimiento en las universidades públicas, las estrategias pedagógicas de intervención de las/os docentes en el curriculum de las escuelas secundarias y en la formación docente, su preocupación por repensar la formación de profesores desde la Universidad Nacional de Córdoba.

En el presente, sus ideas, enunciadas y puestas en práctica a lo largo de su vida, cobijan y dan la bienvenida a esta obra colectiva, donde participan, junto a otros autores, integrantes del equipo de investigación que dirigió y de otros espacios de formación.

<sup>3</sup> Philp, Marta, “Juan Pablo Abratte, Pedagogo”. Recuperado de: [https://ffyh.unc.edu.ar/jpabrattepedagogo/?page\\_id=1513](https://ffyh.unc.edu.ar/jpabrattepedagogo/?page_id=1513)

<sup>4</sup> Ricoeur, Paul (2010 [2000]). *La memoria, la historia, el olvido*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, p. 647.

Para el futuro, muchos proyectos se fundarán y dialogarán con sus ideas, se nutrirán de los vínculos entre pasado y presente, nos recordarán las rupturas, las pérdidas pero también las continuidades de la vida como una trama profunda. Esta obra que presentamos hoy es una muestra muy valiosa de los lazos que unen los tres tiempos de esta bienvenida.

*Marta Philp*  
Historiadora  
FFyH-UNC



# Introducción

*Eunice Rebolledo y Gabriela Lamelas*

Esta obra se comenzó a gestar hace un tiempo, en conversaciones informales en las que el Dr. Juan Pablo Abratte (1969-2019) –entonces director del proyecto de investigación *Historia, política y Reforma Educativa: aproximaciones a la historia educativa de Córdoba* y decano de la FFyH–, rumiaba su idea de trabajar la escritura de un libro que constituyera un aporte a la formación docente.

Y compartiendo esta inquietud, junto a las y los colegas que integran ese equipo de investigación, decidimos avanzar en este proyecto que su prematura muerte limitó. Nos desafiamos a retomar, entramada a nuestras propias inquietudes, posibilidades y limitaciones, una línea de trabajo que venía desarrollando la Dra. Silvia Roitenburd y Juan Pablo Abratte, sostenida por más de una década desde la Cátedra de Historia de la Educación Argentina en la UNC. Las tareas docentes se articularon con proyectos de Investigación en los que nos inscribimos junto a otros y otras colegas, y en cuyo marco llevamos a cabo nuestras indagaciones. Tanto uno como otro espacio académico fueron siempre ámbitos de producción de conocimiento desde los cuales se realizaron aportes fundamentales al campo de la historia de la educación argentina, estableciéndose en ese proceso vínculos con unidades académicas de otras cátedras de la Escuela de

Ciencias de la Educación, de la facultad y de algunas universidades del país, vínculos concretados a partir de diferentes iniciativas.

Entonces, esta publicación se abrió en el horizonte como una herramienta para animarnos a construir hilos de continuidad en ese camino. Y en este sentido, dimos curso a la posibilidad de poner a disposición de la comunidad académica y de los formadores de docentes, algunas de las producciones del equipo de investigación, invitando también a participar a otras y otros investigadores del campo. Fijamos el norte de lograr una colección de escritos en torno a los discursos, prácticas, materialidades, normativas y políticas que se desplegaron en el escenario educativo en la historia de Córdoba, articulados –y/o des-articulados– con procesos culturales más amplios que plantearon problemáticas aún vigentes en los debates sobre la educación en nuestra Provincia.

## **Estrechar vínculos entre investigación y formación docente**

Así, esta producción pretende ser un aporte al campo de la formación docente del nivel superior, ofreciéndose como una herramienta que favorezca la aproximación a temas, problemas, debates, procesos e instituciones presentes en la historia de la educación provincial. Nos propusimos acercar y estrechar los vínculos entre la investigación que se desarrolla en el ámbito de la universidad y los Institutos de Formación Docente, fortaleciendo la faceta extensionista de la universidad pública para poner al servicio de la formación, de las escuelas, de las y los docentes algo del saber que se produce en este espacio público, gratuito, que es de todas y todos. Quizás se trate de desandar las distancias no siempre tan reales, ya que la mayoría de nosotros y nosotras habitamos de diferentes maneras ambos espacios.

Este propósito de vinculación que ordenó el proyecto y ordena este libro, se traduce en la construcción de un puente entre investigaciones del campo académico y la enseñanza de temas de historia de la educación en la formación docente, inicial y continua.

Historizar procesos, pensar las articulaciones entre el pasado, el presente y el futuro de prácticas de transmisión, tanto en las instituciones del sistema educativo como en otros ámbitos, en una temporalidad que incluye procesos que se extienden más allá del “origen” fijado con el surgimiento de la escuela moderna, esperamos pueda colaborar a una mejor comprensión de nuestro presente educativo y, como corolario, a proyectar acciones que diseñen otros imaginarios posibles.

La compilación de producciones académicas puestas a disposición, si bien no fueron concebidas especialmente para la enseñanza, podrían ser incorporadas a las clases de la materia Historia y Política de la Educación Argentina o algún otro espacio curricular vinculado. Por eso, las y los autores de estos trabajos nos propusimos escribir un tipo particular de producción académica tendiente a la divulgación de hallazgos de investigación y a favorecer procesos formativos. Con este propósito, cada artículo aporta también fuentes utilizadas en los procesos de indagación. Esbozamos, a su vez, posibles derivaciones didácticas, buscando responder a las preguntas: ¿De qué modo eso que investigamos se vincula a las prescripciones para la enseñanza establecidas en los diseños curriculares de la formación docente inicial y continua? ¿Qué fuentes sería valioso poner a disposición de educadores/as y estudiantes para la formación? ¿Qué elementos de nuestro propio archivo y nuestros modos de trabajo sería valioso visibilizar? ¿Qué tipo de actividades, reflexiones o experiencias se podría proponer con ellos?

## **Una mirada *desde* Córdoba**

Un aspecto más a destacar es que todos los artículos incluidos en este libro presentan resultados de investigación de autores y autoras que toman a Córdoba como foco o parte de sus trabajos. Silvia

Roitenburd<sup>1</sup> propuso una mirada *desde Córdoba* para la historia de la educación, que recupera la invitación de José María Aricó, como modo de replantear una historiografía excesivamente centrada en Buenos Aires, desandando una perspectiva que privilegia al sistema educativo nacional como unidad de análisis. En las últimas décadas se han desarrollado trabajos que desafiaron la premisa de la homogeneidad nacional dando lugar a historias “subnacionales” o locales, con énfasis en señalar la heterogeneidad que se presenta al interior de los Estados nacionales<sup>2</sup>. Sin embargo, así como las historias nacionales han puesto en cuestión la idea del Estado como un actor unívoco, la homogeneidad alcanzada por medio de su acción y su impacto, en ocasiones las historias locales sobrestimaron la autonomía de estas escalas, magnificando las particularidades y sus actores. La perspectiva desde la que proponemos este aporte no es la de privilegiar la particularidad provincial como objeto de estudio, sesgando la lectura por el énfasis en visibilizar lo que en esas perspectivas era negado o invisibilizado<sup>3</sup>. Trabajamos desde la convicción de que investigar los procesos educativos en la provincia aporta a la comprensión de la complejidad de los procesos de escala nacional y que se expresan y explican, incluso, en el entramado de redes internacionales.

<sup>1</sup> Roitenburd, S. (2010). Política, pedagogía y reforma escolar: entre el Centenario y el debate de entreguerras. En Roitenburd, S. y Abratte, J. *Historia de la educación argentina. Del discurso fundante a los imaginarios reformistas contemporáneos*. Córdoba: Editorial Brujas.

<sup>2</sup> Ver Roldán Vera, E. (2013). Para “desnacionalizar” la historia de la educación: reflexiones en torno a la difusión mundial de la escuela lancasteriana en el primer tercio del siglo XIX. *Revista Mexicana de Historia de la Educación*, 1, pp. 171-198.; Rockwell, E. y Roldán Vera, E. (2013). State governance and civil society in education: Revisiting the relationship. *Paedagogica Historica*, 49, pp. 1-16.

<sup>3</sup> Acevedo Rodrigo, A. (2019) Lo local, lo global y el persistente Leviatán. Las escalas en la historia de la educación En: Arata, N. y Pineau, P. (2019). *Latinoamérica: la educación y su historia. Nuevos enfoques para su debate y enseñanza*. Universidad Nacional de Buenos Aires.

## Temas, problemas y enfoques historiográficos

La obra refleja una diversidad de temas y áreas de interés que trasciende la historia de la escolarización. Se incorporan estudios sobre procesos educativos de sujetos o grupos sociales que han sido habitualmente invisibilizados como mujeres, comunidades étnicas, grupos políticos y religiosos minoritarios. Por otra parte, algunos artículos hacen foco en el desenvolvimiento de las instituciones, los cambios en las experiencias educativas y prácticas pedagógicas que las atravesaron desde sus momentos fundacionales. Así también, son objeto de análisis otros ámbitos en los que se producen, difunden y legitiman saberes pedagógicos.

En el recorrido por los capítulos las y los lectores, profesores/as, estudiantes, podrán acercarse a trabajos que abordan la historia de la educación en la provincia desde diferentes enfoques teóricos, metodológicos y epistemológicos. Algunos de ellos se inscriben en la historia política y cultural; otros en algunos de los giros que se vienen desarrollando en las investigaciones en historia de la educación en América Latina, considerando nuevos temas, nuevos enfoques y nuevas fuentes. Esta obra no es ajena a estos movimientos en el campo, en que los temas y objetos que habían estado en agenda en las últimas décadas van pasando de estudios de la historia de las leyes y sus reformas, la creación de instituciones y el currículum a investigaciones que cambian los espacios, escalas y focos de interés<sup>4</sup>. En los últimos años se está produciendo una renovación, tanto de los temas y objetos, como de las perspectivas y enfoques que configuran el campo historiográfico educativo en la actualidad: la proliferación temática, la renovación de perspectivas metodológicas, las escalas de análisis y las periodizaciones<sup>5</sup> (Arata y Southwell, 2014).

<sup>4</sup> Chartier, A. M. (2019) Historia de la educación. Sociedad Argentina de Historia de la Educación (SAHE). Anuario. 20(1). Disponible en <http://ppct.caicyt.gov.ar/index.php/anuario>.

<sup>5</sup> Arata, N. y Southwell, M. (comps) (2014) *Ideas en la educación latinoamericana. Un balance historiográfico*. UNIPE, Editorial Universitaria, CABA.

Los artículos de este libro, en su variabilidad, se acercan a la Historia de la educación abonando perspectivas interdisciplinarias, desde miradas etnográficas, de la historia de las materialidades, las modalidades, las prácticas. Al plantear esta convocatoria sabíamos que sería necesario asumir que las perspectivas teórico-metodológicas no serían uniformes. Es posible que esto no sea necesariamente una falencia sino que el conjunto nos devuelva un escenario educativo complejo y con más aristas de las que -claramente- podemos recuperar en esta obra.

El libro está estructurado en seis apartados, organizados con criterio cronológico. La primera parte, está dedicada a un estudio sobre la identidad indígena en el territorio de la provincia de Córdoba y sus vínculos con la educación. El artículo de **Lucas Palladino** propone revisar las relaciones entre el sistema educativo y los procesos de invisibilización y exotización de los que fueron –y en gran medida siguen siendo– depositarios los pueblos indígenas en la provincia de Córdoba. Comprendiéndolo como parte de un complejo proceso que incluye apropiación territorial, desplazamientos, la difusión de discursos hegemónicos que negaron otras identidades, presenta y analiza los procesos de reemergencia que operan en el presente dando lugar a la comunalización de numerosos grupos locales. De ese modo, se tensionan los imaginarios sobre la identidad y el territorio indígena en Córdoba, especialmente aquellas que preterizaban o ubicaban la existencia indígena en el pasado y los espacios rurales. El autor propone pensar qué papel jugaron las prácticas educativas en estos procesos y, en prospectiva, cuál podrían jugar frente a la reemergencia indígena en este contexto.

La segunda parte del libro recupera tres trabajos que se enfocan en la educación en la colonia, siglos XVI a XVIII y primera mitad del siglo XIX.

En el primero de ellos, **Jaqueline Vasallo** nos propone detenernos en los modos en que la enseñanza destinada a las mujeres se articulaba y variaba de acuerdo a múltiples factores tales como raza, etnicidad, clase. En *Educación a las mujeres en tiempos coloniales*, el género se

entrama con elementos de la estructura social que deben ser tenidos en cuenta para poder comprender las formas de enseñanza deparadas a las mujeres. Desde esta perspectiva, nos propone un recorrido por instituciones, prácticas y discursos que nos acercan a los ideales educativos que se sostuvieron para la educación de las mujeres en la marcada estratificación social de la época durante el extenso período estudiado.

**Eda Gelmi**, en *La empresa jesuita; entre la tierra y el cielo*, realiza un recorrido por el proceso de institucionalización de los complejos dispositivos jesuitas llevado a cabo en Córdoba por la Orden de Ignacio de Loyola a partir del siglo XVII hasta finales del XVIII. Primeramente ubica su génesis en el contexto Europeo de la Contrarreforma con sus posteriores derivaciones para América Latina. En su aproximación analítica multidimensional, aporta elementos que nos permiten profundizar la comprensión de huellas, aún vigentes, de su materialización en la provincia de Córdoba.

El aporte de **Valentina Ayrolo** y **José Bustamante Vismara**, *Notas sobre las primeras letras en Córdoba hacia principios del siglo XIX. Reglamentación, maestros, alumnos y contenidos*, se enfoca en un período poco estudiado en la provincia. Recuperan y tejen datos dispersos para trazar la urdimbre de instituciones y métodos, maestros y alumnos, contenidos enseñados y organización de la enseñanza de las primeras letras entre fines del período virreinal y el período en que Córdoba se conformó como autonomía provincial. En ese proceso registran a lo largo del capítulo algunas continuidades pero enfatizando también los cambios, especialmente los sucedidos hacia la década de 1850.

Un tercer apartado recupera artículos que agrupamos en torno a la educación y sus materialidades en el proceso de conformación del Estado Nacional.

**Eunice Noemí Rebolledo Fica** en su artículo *Protestantes, liberales y masones en el avance de la ciencia moderna. El Observatorio Astronómico de Córdoba*, esboza algunas líneas que permiten visibilizar las tramas de relaciones que participaron en los procesos de creación de

instituciones de carácter científico en la década de 1870 y los sentidos construidos sobre la ciencia asignados por parte del liberalismo decimonónico; así como sus proyecciones y articulaciones con instituciones del Sistema Educativo en pleno proceso de conformación.

El artículo de **Gabriela Lamelas**, *Condiciones materiales y simbólicas del trabajo de enseñar. (Córdoba, Argentina; 1880-1910)*, se centra en las décadas en que el trabajo docente se iba transformando en una profesión asalariada y fuertemente regulada por el Estado, con el consecuente incremento de las exigencias sobre el trabajo de enseñar a medida que se consolidaba el sistema educativo centralizado por el Estado. En este acercamiento la autora repara en un conjunto de dimensiones tales como: las condiciones que se exigían para ser docente, los derechos fijados por la normativa y su cumplimiento en el quehacer cotidiano, las tareas que debían asumir las y los maestros, el estado de los edificios escolares y la disposición de materiales de enseñanza, la titulación, saberes y valoraciones sobre su desempeño y, por último, la moral pública y privada que se les exigía.

Desde el sur provincial, **Yamila N. Gánzer** recupera la figura del maestro normalista Sebastián Vera, quien asume desde sus inicios la dirección de la Escuela Graduada Municipal de Río Cuarto, luego transformada en Escuela Normal. En su investigación, la figura de este director se entrama con el contexto local, los postulados del normalismo, las relaciones entre Iglesia y Estado, la masonería y el proceso de institucionalización que atravesaba la escuela formadora de maestros y maestras en esta región clave de las avanzadas territoriales del Estado sobre las comunidades indígenas y con fuertes vínculos con el roquismo. De este modo, en su artículo *La misión de educar: la trayectoria inicial del profesor normalista Sebastián Vera. Río Cuarto 1886-1888*, se interroga por los significados, imaginarios, apoyos y resistencias que su figura encarnaba en el escenario local.

El aporte de **Silvia Roitenburd** en *Educación en el patriotismo. Versiones de la historia escolar: una aproximación al discurso educativo del Nacionalismo Católico Cordobés*, parte de delinear algunos rasgos específicos del proyecto educativo de esta expresión político-religiosa.

Caracteriza su discurso poniendo el foco en uno de los aspectos de sus múltiples prácticas: la elaboración de una versión de la historia constituida desde una visión dogmática y jerárquica, en un recorte que se centra en el primer Centenario. El NCC centra su propuesta en la cristalización del patriotismo, cuya significación surge a partir de una versión de la historia que debía articularse a una atmósfera escolar ritualizada y rígida.

La cuarta parte se organiza en torno a tres trabajos enfocados en procesos reformistas y luchas en el campo cultural-educativo.

*Editores, escritores y maestros* de **Luisa Moreno** incursiona en el contexto histórico provincial cordobés, con articulaciones en el ámbito nacional de entresiglos, aproximándose a los cambios culturales que se fueron produciendo en las prácticas de los lectores y la emergencia de los nuevos profesionales de la edición. Pretende visibilizar las editoriales como espacios culturales y educativos que amplían la mirada a otros circuitos de transmisión cultural y aprendizaje, más allá de las instituciones educativas propiamente dichas.

**Sonia Banegas, Olga Bartolomé y Estela Moyano** proponen un análisis en clave histórica del Museo del edificio escolar en el cual enseñan e investigan. *Museos y formación docente. Revisitando la historia del Museo Escolar de la Escuela Normal Superior Dr. Agustín Garzón Agulla* propone un recorrido por el lugar históricamente asignado a los museos escolares en la formación docente y, en particular, en esta importante institución formadora, clave en los intentos de renovación pedagógica sostenidos en los años 30-40 en la provincia. Apoyándose en documentación, fotografía, historia material, objetos, historia oral, reconstruyen la deriva institucional y sus huellas en este espacio, cuyo patrimonio está siendo expuesto y cuidado para que pueda seguir disponible para sus estudiantes e investigadores/as.

*Un pasaje por la Educación Física en Córdoba. Inicios del siglo XX hasta la creación del Instituto Provincial de Educación Física* de **Marcela Cena y Carina Bologna** recuperan los orígenes de dicha institución, así como los hitos que constituyeron la consolidación del campo de la Educación Física en la provincia de Córdoba. En un contexto

signado por las tensiones jurisdiccionales de los ámbitos nacional y provincial respecto a las regulaciones de la actividad, analizan las perspectivas pedagógicas y curriculares que disputaron la hegemonía en el momento fundacional y el lugar de reconocimiento social que adquirió a lo largo de su historia.

En la quinta parte del libro dos aportes se centran en los años que van desde el primer peronismo a las políticas educativas implementadas en el Estado de Bienestar en Córdoba.

**Tatiana Zancov** en su artículo *Las demandas de formación técnica durante la industrialización por sustitución de importaciones (ISI - 1930-1955)* se aproxima a la relación entre procesos productivos y el surgimiento de la educación técnica que se institucionaliza en el gobierno de Perón. En particular se centra en la implementación del Primer y Segundo Plan Quinquenal en Córdoba para lo cual analiza algunas políticas educativas implementadas y las diferentes propuestas desarrolladas en las que el trabajo constituye un eje organizador vinculado a la producción y a la formación de cuadros políticos.

En el trabajo de **Gonzalo Gutierrez**, se analiza el conflicto entre la Unión de Educadores de la provincia de Córdoba (UEPC) y la Federación Católica de Educadores (FCE) entre 1955 y 1958. Ese conflicto visibiliza aristas de la historia del gremialismo local, vinculadas a su participación fluctuante en la definición del currículum oficial, las estrategias de organización interna y otros escenarios de disputa entre ambas organizaciones. La hegemonía lograda por UEPC y sostenida en las décadas siguientes se analiza como resultante de esta contienda, así como también algunas claves de las características de la acción gremial, escindiendo las discusiones salariales y laborales de las pedagógicas.

El autoritarismo educativo en los golpes militares y la educación en el devenir del neoliberalismo constituyen los ejes de la sexta parte de este libro.

*La Campaña de Reactivación Educativa de Adultos para la Reconstrucción en Córdoba (1973-1975)* de **Mariana Tosolini** reconstruye las particularidades en la implementación de la experiencia de

alfabetización de adultos en Córdoba para lo cual indaga las condiciones de producción en la dinámica política de la provincia, los actores que participaron y su incidencia en el desarrollo de esta propuesta. Así también, realiza una aproximación analítica de los contenidos del material utilizado que tensiona las concepciones tradicionales predominantes respecto a la educación de adultos de la época, interpelados desde la pedagogía freiriana.

En *Revueltas sociales y revoluciones culturales: las escuelas confesionales católicas cordobesas entre 1945-1976*, **Silvia Servetto** se centra en analizar y visibilizar el impacto y resonancias que se produjeron en las escuelas confesionales católicas de la provincia de Córdoba cuando se produjo el golpe cívico-militar-eclesiástico. En el trabajo se reconocen los diversos modos en que los estallidos sociales, revoluciones culturales, conflictos políticos y vaivenes económicos, se hicieron sentir en este entramado institucional. En el artículo se visibilizan los modos en que las divisiones al interior de la Iglesia católica interpelaban también a las escuelas que sostenían o en las que intervenían.

Este apartado se enriquece también con *Leyes, políticas y educación en Córdoba: algunas reflexiones en torno a la trayectoria de la legislación educativa provincial en una perspectiva histórico-política* de **Juan Pablo Abratte**. En este artículo, publicado originalmente en el año 2015, analiza las que conceptualiza como tensiones recurrentes en el ámbito legislativo provincial. Principalidad-subsidiariedad; laicismo-educación religiosa; autonomía-regulación; se retoman en la trama histórica y son analizadas a propósito de la reemergencia de esos debates con motivo de la sanción de la Ley General de Educación 8113/91.

**Vanesa López** en *Políticas de inclusión educativa para el nivel secundario de enseñanza*, indaga la relación entre procesos educativos y la desigualdad social a través del análisis de las regulaciones del Estado nacional y provincial que promovieron políticas educativas específicas para atender las problemáticas de deserción y abandono del sistema de enseñanza secundaria de “poblaciones prioritarias”. En

su recorrido analiza las particularidades del PIT (Programa de Inclusión y Terminalidad) –aún vigente– analizando las condiciones para el acceso, permanencia y egreso de la escuela secundaria de sectores con trayectorias de fracaso dentro del nivel.

Este libro, entonces, recuperando lo propuesto por Marta Philp en el prólogo, se hace presente, recupera un legado, una herencia y, también, se ofrece como uno de los posibles hilos de continuidad en la producción colectiva de saber puesta a disposición para pensar, pensarnos, debatir y comprender la trama de la historia cuyos vestigios constituyen nuestro presente.

**Parte 1.**

**Los habitantes originarios del territorio  
cordobés y los procesos educativos**



# Problematizar la identidad indígena y el territorio

## De la invisibilización a la comunalización comechingona en Córdoba<sup>1</sup>

*Lucas Palladino*

Si se quiere buscar información sobre los pueblos originarios de Córdoba (comechingones, sanavirones, entre otros) en diarios, revistas, museos regionales e incluso en información de manuales escolares, se puede observar que la presencia indígena aparece asociada a un pasado lejano y a espacios rurales. Cerros, ríos, cuevas, casas-pozos, arte rupestre, material arqueológico, topónimos de localidades, poblados, calles o barrios antiguos expresan a las culturas originarias con una lejanía espaciotemporal. Esta preterización o ubicación de la existencia indígena al pasado lejano (Bompadre, 2016) supone también una extinción de esta.

La lejanía espaciotemporal de la presencia indígena fue y es también fortalecida por las mismas prácticas territoriales y el dispositivo de nacionalización con el que se construyó el Estado nación argentino, tanto en términos simbólicos como materiales. Estas prácticas incluyeron también el sistema educativo argentino, que desde el

<sup>1</sup> En recuerdo de Hugo Ferrer Acevedo, curaca de la Comunidad Comechingona del Pueblo de La Toma.

siglo XX propició una matriz de pensamiento que considera que la identidad nacional es europea (Argentina como “hija de los barcos”) y blanca (Briones, 1998; Bidaseca, 2010). Esta concepción contribuyó a fortalecer el relato hegemónico y fundacional de la comunidad nacional argentina y anuló otras formas de expresión identitaria o alteridades históricas (Segato, 2007). En este marco se expresa el enunciado de que las poblaciones originarias y sus territorios se extinguieron.

En la provincia de Córdoba, la existencia de pueblos originarios puede remitir también al recuerdo de los “pueblos de indios” coloniales y “comunidades indígenas”. Según apuntan Boixadós (1999) y Castro Olañeta y Tell (2016), la historiografía local trabajó predominantemente con el supuesto de que estos pueblos y comunidades fueron desapareciendo conforme la consolidación de la corona española (siglos XVI a XIX), encontrando su proceso cúlmine en la independencia y consolidación del Estado argentino (siglo XIX, especialmente desde 1810 y 1853). Ya en la organización del Estado argentino y del gobierno de la provincia de Córdoba, los pueblos pasarían a rotularse “comunidades indígenas”, categoría luego utilizada en las mismas leyes de desarticulación de comunidades (Castro Olañeta y Tell, 2016; CIICA, 2012; Palladino, 2020).

Así, la mirada de las reemergencias indígenas en Córdoba atravesada, todavía, sentidos de una nacionalidad hegemónica europea y blanca que, en su preterización, considera que las comunidades indígenas locales se extinguieron. Teniendo en cuenta este marco introductorio sobre los sentidos que invocan a la extinción del pasado de las comunidades indígenas en Córdoba o su localización en la lejanía espacial y también las prácticas que contribuyeron a su invisibilización: ¿qué podemos decir en la actualidad sobre las presencias indígenas en Córdoba, sobre la identidad comechingona y sus territorios?

## Una reemergencia tardía

En Córdoba pueden observarse reemergencias indígenas/comechingonas y un proceso de formación de comunidades visible desde comienzos de este siglo. Esto sucedió en otros puntos del país ya desde finales de la década de 1990 (Briones, 1998; Escolar, 2007)<sup>2</sup>. Sin embargo, a diferencia de muchas provincias de la Patagonia o del noroeste argentino, en Córdoba no se disponía de información oficial respecto a la presencia de indígenas hasta la publicación de los datos del censo 2001 del INDEC y de la Encuesta Complementaria de Pueblos Indígenas (ECPI) realizada entre los años 2004 y 2005. Estos censos fueron clave, ya que, en un comienzo, se registran más de 18000 hogares con presencia indígena y luego 5119 personas se autoadscribieron o se consideraron vinculadas al pueblo comechingón en la provincia de Córdoba<sup>3</sup>.

Posteriormente a estos resultados, muchas de estas personas autoadscriptas como comechingones reorganizaron las comunidades consideradas extintas. Así, desde este siglo XXI, se observa un período de visibilización y formación de comunidades en búsqueda del reconocimiento estatal por medio del Instituto Nacional de Asuntos Indígenas (INAI). Desde el año 2009 e inicios del 2010, el mismo Estado nacional –vía INAI– comienza a reconocer y a otorgar personerías

<sup>2</sup> Este proceso fue efecto tanto del activismo indígena como de la aplicación de tratados y convenios internacionales. A partir de 1990 se observa un proceso de reconocimiento de comunidades apoyado en un contexto político-institucional que se expresa en la reforma constitucional (1994) y en la creación de agencias gubernamentales como el Instituto Nacional de Asuntos Indígenas (INAI) (creado en 1985 por efecto de la Ley 23302 pero reglamentado desde 1990). Ello facilitó la tramitación de las personerías jurídicas a nivel nacional y derivó en el crecimiento de reivindicaciones en provincias en las que se consideraba que los indígenas estaban extintos (por ejemplo, los ranqueles en La Pampa y San Luis, o las huarpes en Mendoza y San Juan).

<sup>3</sup> Los resultados del ECPI 2004-2005 se pueden consultar en: <http://estadistica.cba.gov.ar/Encuestas/PueblosInd%C3%ADgenas/PuebloComeching%C3%B3n/tabid/443/language/es-AR/Default.aspx>.

jurídicas a las comunidades indígenas de la provincia de Córdoba<sup>4</sup>. Si hasta el año 2010 el número de comunidades indígenas en Córdoba no era mayor a seis, a finales del 2020 se reorganizaron más de 20<sup>5</sup>. En un segundo momento, se incorporan nuevas comunidades y se organizan eventos, celebraciones, programas, se establecen convenios con los Estados municipales o diferentes instituciones (universidades, ONG, organizaciones) y se reclaman o demandan políticas gubernamentales, como así también derechos sobre el territorio, bienes arqueológicos y restos óseos.<sup>6</sup>

## **¿Tan difícil es ser indígena en Córdoba? Identidad, comunalización y autenticidad en disputa**

Una manera de pensar estas reemergencias y formación de comunidades contemporáneas es utilizando la “lupa” de la categoría de procesos de comunalización del antropólogo James Brow (1990). El autor se diferencia de la postura que sostiene a las comunidades como entidades

<sup>4</sup> En el año 2009 se otorga la personería jurídica a la Comunidad Ticas de San Carlos Minas / Biale Massé y a la Tacú Kuntur de San Marcos Sierras. En 2010 son reconocidos el Pueblo de La Toma, los Hijos del Sol de Capilla del Monte y la Comunidad Comechingón Sanavirón Tulián de San Marcos Sierras. Para más información, véase <http://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/anexos/195000-199999/197896/norma.htm> (consultado el 03 de abril de 2020).

<sup>5</sup> No se dispone de datos oficiales al respecto de la cantidad de comunidades indígenas en Córdoba en la actualidad. En el 2019, se relevaron 17 comunidades pertenecientes al consejo provincial indígena de Córdoba, sin embargo, es conocido que no todas las comunidades participan, como el agrupamiento Macat Henen conformado por comunidades incluso sin personería jurídica nacional, por lo cual se estima que el número es mayor a 23.

<sup>6</sup> Recién en el año 2015 se sancionaron las primeras leyes provinciales que involucran derechos de pueblos indígenas. Es destacable la Ley 10316 de Creación del Registro de Comunidades de Pueblos Indígenas de la Provincia de Córdoba, que implica el primer reconocimiento de comunidades y deviene en la creación del consejo provincial indígena. Ver <http://www.saij.gob.ar/creacion-registro-comunidades-pueblos-indigenas-provincia-cordoba-creacion-registro-comunidades-pueblos-indigenas-provincia-cordoba-nv13495-2015-11-11/123456789-0abc-594-31ti-lpssedadevon> (consultado el 01 de mayo de 2021).

aisladas, fijas y con identidades esenciales en términos culturales o biológicos, como se consideró modernamente al ideal de comunidad indígena: como aldea y como unidad geográfica y homogénea<sup>7</sup>. Basado en la idea de Benedict Anderson (1993), para quien las comunidades nacionales son imaginadas y construidas, la comunalización se define como aquellos patrones de acción que conducen a sostener un sentido de pertenencia que afirma el “estar juntos” en el presente y el futuro. En el caso indígena, las comunidades contemporáneas pueden definirse no tanto por sus características culturales, biológicas o territoriales –tal como se encuentra en la enseñanza de los manuales escolares, donde aparentemente emerge un fenotipo biológico y ciertas prácticas culturales– sino también por algunos elementos que son utilizados por sus miembros para dar cuenta de esa pertenencia (por más que esos marcadores o diacríticos, como la biología, la lengua, la cultura o la proximidad geográfica, entre otras, puedan existir y ser utilizados por los/as miembros/as para dar cuenta de su identidad).

En la actualidad, muchas comunidades indígenas se reconocen como *cami*, *kami* o *comechingón*, expresando la transmisión de las memorias familiares y comunales sobre un pasado y un origen en común, en un territorio previo al Estado nacional, provincial y a la corona española. Muchas veces esta identificación se asocia a un territorio/comunidad (identificando comarcas, pueblos o comunidades previos a encomiendas, pueblos de indios o comunidades indígenas). Por otra parte, quienes se adscriben como *cami*, *kami* o *comechingones* asumen una identidad híbrida o misturada (Pacheco de Oliveira, 2010) en términos de pureza biológica y cultural. Esto nos permite pensar que, si bien existen elementos en común que forman sus membresías comunitarias en el presente, las ideas del esencialismo biológico y cultural –como la pureza racial y la homogeneización cultural– no definen sus historias y trayectorias identitarias. Como sostuvo un *comechingón* de la ciudad de Córdoba

<sup>7</sup> Un ideal muy presente en el cine estadounidense que propicia una imagen cultural de grupos indígenas viviendo en aldeas fuera de las grandes ciudades.

Mi madre no me dijo que era indio para resguardarme de la sociedad, porque quería cuidarme, (...) antes de morir me dijo que era comechingón porque tengo el apellido Ortiz-Acevedo y me acerqué al ICA donde pude verificar que era tataranieta del curaca Lino Acevedo (...) a mí me han invisibilizado y si bien soy mezcla con españoles la sangre aquí está, y puedo decir que en la actualidad estoy aprendiendo a ser indio. (Hugo Ferrer Acevedo, entrevista, abril de 2018)

A pesar que exista un discurso reivindicativo de la indigeneidad (Pratt, 2010) o identidad indígena, que también es reconocido por el INAI, las comunidades han lidiado con otros sentidos e imaginarios sobre lo comechingón que, como apuntábamos al inicio, persisten en la actualidad. Como sostuvimos, la identidad étnica es mutable, pero se define también en un contexto de relaciones sociales de desigualdad de poder en vínculo con una heteroidentidad o con el afuera (Hall, 2003). En esta línea, funcionarios/as públicos, miembros de la Junta Provincial de Historia y académicos/as de Córdoba han reiterado que las comunidades se extinguieron, o bien han afirmado la sospecha acerca de la autenticidad indígena<sup>8</sup>. Entendemos la autenticidad como las discusiones que conducen a la validación o legitimidad de la identidad indígena (Escolar, 2007). En este caso, bajo supuestos de que ciertos marcadores étnicos y biológicos se deben mantener como constantes para definir quién es o no es considerado aborigen/indígena/originario/a. Subyace en estas miradas otro criterio o epistemología asociado al positivismo y al esencialismo que todavía considera que la “distintividad cultural” (Pacheco de Oliveira, 2010) y los rasgos fenotípicos de sus portadores deben estar presentes. Ahora bien, ¿podemos reconocer consensos sobre los/as comechingones si miramos los manuales escolares o los libros de arqueología? Efectivamente, los materiales existentes de arqueólogos o etnohistoriadores de finales de siglo XIX y comienzos del XX ya remitían a distintos puntos de vista

<sup>8</sup> Cabe aclarar que estos casos de sospecha sobre la autenticidad indígena afectan a varias comunidades y personas que se afirman como indígenas en otras partes de Argentina y el mundo, al respecto puede consultarse el caso de las reemergencias indígenas en el nordeste brasileiro (Pacheco de Oliveira, 2010).

cuando se trataba de caracterizar, datar o definir diferentes aspectos sobre los pueblos originarios cordobeses.

En un caso particular, sobre la apariencia fenotípica del “cuerpo comechingón”, puede observarse la controversia generada para definir a este tipo “racial”. En una publicación de 1977, Ferrero recuerda a la investigación de Joan Chaulot (1943), quien en una ocasión se preocupó por los orígenes raciales de los comechingones. Expresa la hipótesis de que la estereotipada imagen de ellos como “morenos, altos y barbados” (en masculino) podía deberse a un origen racial escandinavo y no andino, encontrando una asociación con los pueblos vikingos de Europa. Esta cuestión, además, permitía discutir si existía un fenotipo de tez clara<sup>9</sup>.

Figura 1. Vikingos y comechingones, Ferrero



Nota: Tapa y fragmento del artículo de Ferrero, tomado de Ferrero, 1977, pp. 1 y 15.

<sup>9</sup> Puede observarse esta apreciación en una nota del diario La Nación: “Los vikingos que llegaron del norte, en nuestro país, terminaron convirtiéndose en los comechingones, los indios blancos”, afirma García. Los españoles se habrían sorprendido por la apariencia de estos indios, y rápidamente estas etnias desaparecieron por la sencilla razón de ser de piel blanca, la asimilación al europeo fue fácil. “Los comechingones fueron blancos, no amerindios”. (Vesco, 2020)

Las controversias sobre lo comechingón o lo indígena prevalecen en la actualidad, alimentando en ciertos sectores la sospecha sobre la autenticidad indígena. Además de un discurso del ex gobernador Angeloz que declara a Córdoba como “libre de indios” a comienzos de los 90, en el año 2007, el expresidente de la Junta Provincial de Historia parece desconocer estas discusiones ya históricas sobre el fenotipo comechingón afirmando que en la provincia las comunidades indígenas se habían extinguido, y llevando a criterios como la mezcla de “sangre”, la mistura y la composición calchaquí de los residentes de La Toma<sup>10</sup>. Los criterios que utiliza el presunto historiador no son los mismos ni siquiera que los del Estado nación (INAI), y observamos acá que el mestizaje aparece como una dimensión (neo) colonial que se señala para marcar la imposibilidad de una auténtica comechingoneidad en Córdoba. Como demuestran Bompadre (2016) y Castro Olañeta y Tell (2016), las operaciones de mestizaje estuvieron presentes en la época tardo-colonial e incluso republicana. Se registran correspondencias donde funcionarios del Estado utilizan argumentos que enclavan en la mezcla y falta de pureza de los/as miembros/as de los pueblos de indios como estrategias para deslegitimar la presencia o tutela de las tierras comunitarias<sup>11</sup>.

<sup>10</sup> Se trata de una nota publicada por Prudencio Bustos Argañaraz en el diario *La Voz del Interior* en octubre de 2007 titulada “No eran comechingones”, donde el autor sostiene que los habitantes del Pueblo de La Toma no eran comechingones en el pasado. También pone en duda que haya constancia documental de la presencia de comechingones en la zona. Cabe aclarar que extiende también la polémica a otros grupos adscriptos al sostener que existe una tendencia a adscribir origen comechingón a grupos que no pertenecen a dicha parcialidad (Bustos Argañaraz, 2007). Parte de los comentarios en esta nota fueron sostenidos por una presentación pública en barrio Alberdi donde se encontró con algunos adscriptos en el mismo año.

<sup>11</sup> Al respecto de esto, otra discusión es la propia marcación como identidad genérica, es decir, las identidades hegemonizadas y “normalizadas”. ¿Cómo se concibe la ciudadanía italiana en Argentina? El punto es que las identidades hegemónicas (como la identidad nacional) también se encuentran misturadas si se las concibe en términos sanguíneos, y no por ello son invalidadas como tales. Sin embargo, son las identidades indígenas las que se someten a discusión, como sostiene Bidaseca (2010) finalmente, cuando argumenta que la pregunta por quién es indígena es una pregunta del poder.

## **Urbanos, rurales, diaspóricos: múltiples territorios, múltiples territorialidades**

Además de las discusiones diacríticas en torno a los marcadores biológicos y culturales legítimos de lo comechingón, se agregaron discusiones sobre marcaciones del origen territorial y sobre la formación de comunidades en espacios y localidades pertenecientes a encomiendas coloniales o en pueblos de indios y comunidades indígenas del territorio provincial. Antes de continuar, debemos mencionar que entendemos al territorio no como el espacio jurisdiccional del Estado nación, su base natural (Haesbaert, 2004) o la propiedad privada de la tierra –como se popularizó en la literatura académica–; sino como el espacio apropiado o controlado por cualquier grupo social. Esta apropiación implica una identificación simbólica o pertenencia y también determinadas prácticas y estrategias por su control. Estas prácticas las denominamos territorialidades y nos permiten pensar que los territorios se construyen y que, además, pueden coexistir múltiples territorios en simultáneo según los grupos sociales que estén inmersos<sup>12</sup>.

Comenzamos este capítulo mostrando que los imaginarios sobre la presencia indígena son fuertemente asociados a espacios rurales; esto también sucede en otras provincias argentinas (Escolar, 2007; Szulc, 2004). Pero además de esta imaginación rural de lo indígena, también aflora la idea que las comunidades construyen una territorialidad estable en la historia. Ya el estudio de Gordillo (2010) para Jujuy muestra cómo las representaciones hegemónicas sitúan a las comunidades en territorios fijos de ocupación histórica y en geografías estables. Sin embargo, en muchos casos, las experiencias de territorialización indígenas han sido trayectorias históricas de movilidad

<sup>12</sup> Para profundizar en las definiciones de territorio en las ciencias sociales (y otros espacios) puede consultarse el texto de Palladino, L. (2021). ¿Una cosmo-política del territorio? Diálogos entre la genealogía occidental y las geografías latinoamericanas. En *Pampa. Revista Interuniversitaria de Estudios Territoriales*, 22, 61–75; y el recorrido que hace Rogerio Haesbaert (2004).

territorial por diferentes motivos (nomadismo, semisedentarismo, múltiple apego o utilización de espacios para actividades económicas/culturales/ceremoniales, expropiación y desalojo forzado e indeseado de sus tierras).

Cabe destacar también el papel del sistema educativo provincial (inicial, primario y secundario) en la propagación de estos imaginarios étnicos hegemónicos en la provincia de Córdoba. Teniendo en cuenta el “efecto multiplicador y formador de sentidos que el ámbito educativo posee” (Stagnaro, 2011, p. 228), Marianela Stagnaro ha analizado materiales escolares en la búsqueda de las representaciones que dan cuenta de un imaginario hegemónico. En esta línea, ha mostrado que los manuales escolares participan en la construcción de estos sentidos comunes sobre la ruralización y preterización indígena-comechingona en Córdoba. Aporta también a problematizar la relación con el territorio en la mirada esencialista y exotista (primitivista) de las poblaciones o comunidades originarias que aparecen en la escuela y el sistema y cómo ello también deviene en la invisibilización, o visibilización a medias, contemporánea.

Ahora bien y frente a esto: ¿cómo se caracteriza/n la/s territorialidad/es contemporánea/s comechingona/s? Observamos una diversidad de trayectorias que marcan diferentes experiencias y procesos de identificación con territorios en espacios rurales pero también urbanos, con sitios asociados a la existencia de encomiendas, pueblos de indios, reducciones coloniales y comunidades indígenas y también con varios sitios geográficos de la provincia. Muchas veces, se adscriben a estos ámbitos geográficos a partir de establecer lazos genealógicos y reconocer narrativamente una continuidad espacial con *comuneros*, *curacas*, *caciques* o *naguanes* presentes sobre todo en las figuras de los pueblos de indios y comunidades indígenas. Otros han manifestado su identificación territorial sobre la base de procesos de diásporas y movilidad geográfica del pasado, marcando hoy como su territorio a varios lugares de la provincia, reivindicando su origen principalmente en las zonas del centro, oeste y norte de la provincia de Córdoba.

Encontramos así, por un lado, las marcaciones que asocian a las geografías de la fijación como de la movilidad. En primer lugar, con territorios históricos coloniales y republicanos. En esta línea, presentamos la siguiente cartografía para mostrar la presencia de comunidades comechingonas hacia el 2017 (momento en el cual se elaboró) y su relación con el rastreo que existe sobre la localización de pueblos de indios y comunidades indígenas en el pasado de la provincia de Córdoba reconocidas en el trabajo de Castro Olaeta y Tell (2016)<sup>13</sup>.

Se destaca que muchas de las comunidades comechingonas contemporáneas expresan sus pertenencias con el pasado colonial y republicano de los pueblos de indios y comunidades indígenas. De hecho, ello deriva en que buena parte de la población indígena de Córdoba se establece en centros urbanos. Un ejemplo es el de la Comunidad Comechingona del Pueblo de La Toma de la ciudad de Córdoba, quienes se asumen como provenientes de grupos indígenas preexistentes a la fundación de la ciudad (chiliznas, cantacaras, suquías, entre otros) e identifican su nombre con la reducción o el pueblo de indios conocido localmente como “La Toma” (también “El Pueblito” o el “Pueblo de La Toma”), creada en la zona oeste, lugar de emplazamiento de una boca-toma y acequia para abastecer de agua a la Córdoba colonial. En términos geográficos, el Pueblo de La Toma corresponde al anillo periférico del centro de la ciudad de Córdoba (Barrio Alberdi y alrededores).

Los/as adscriptos/as al Pueblo de La Toma manifiestan una identificación territorial con la reducción y relatan la paulatina expropiación del territorio (siglo XVI a XIX) que condujo a su desterritorialización final por vía de la expropiación y desarticulación comunal propiciada por el Gobierno de la Provincia de Córdoba en el siglo XIX. Puede

<sup>13</sup> Como se menciona en la Figura 2, esta información se realizó en base al registro de pueblos de indios y comunidades indígenas que figuran en el artículo de Castro Olañeta y Tell (2016), en diálogo con las autoras y en cruce con el aporte de comechingones. Este conteo no niega la existencia de otras (como las que aparecen mencionadas por los Ticas, Sancala) que puedan aparecer en el Archivo Histórico Provincial o a través de otra documentación relevante sobre el pasado colonial y republicano. De hecho, Castro Olañeta y Tell reconocen la existencia de 10 pueblos de indios más de los que se ha obtenido escasa información.

observarse –en la línea de tiempo elaborada por la comunidad en un taller de memoria oral territorial (Palladino, 2020)– la identificación de etapas y el lugar otorgado a los eventos que marcaron la reducción de territorios e invisibilización (de 1573-1880 a 2008) previos a la rearticulación contemporánea (2008).

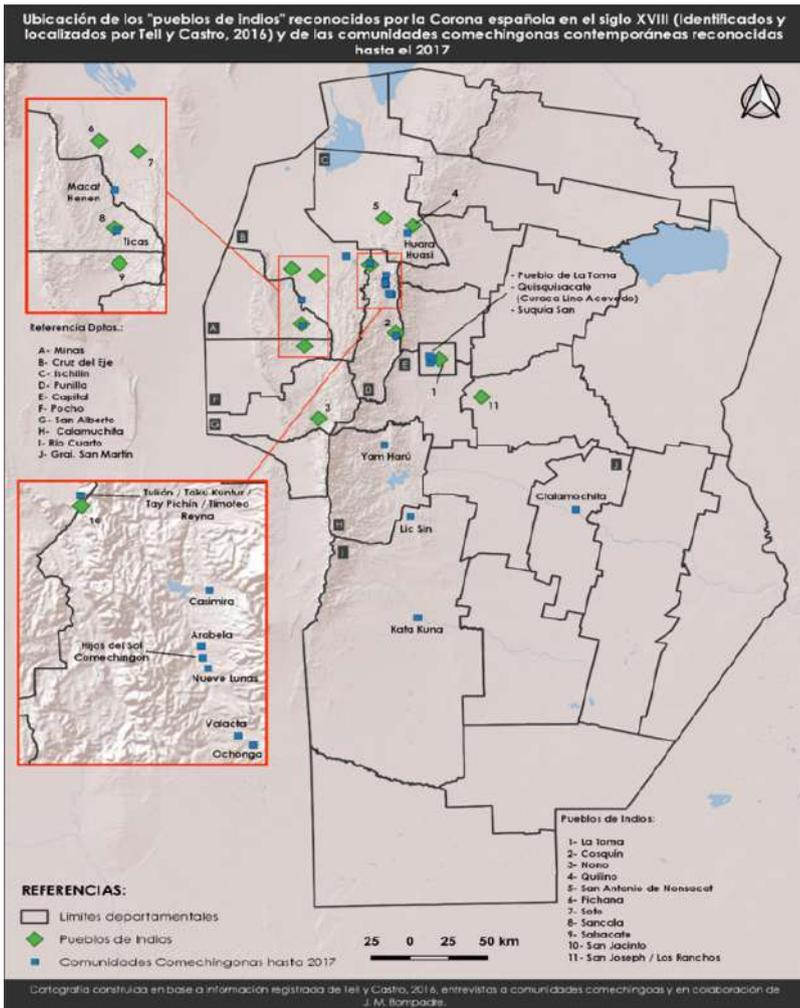
---

Un lugar clave es la relación que se encuentra en las prácticas discursivas y simbólicas por desarticular a la comunidad indígena presente en el período de invisibilización. Una vez desarticulada legalmente la comunidad, los y las comuneras apuntan críticamente al papel de los discursos de nacionalización, homogeneización cultural y blanqueamiento como partes de su invisibilización. Algunos/as destacan el lugar que tuvieron las escuelas nacionales y católicas en mantener este relato de la identidad nacional que no daba lugar a lo indígena. En gran medida, esta cuestión crítica acerca del sistema educativo y su papel en la construcción del imaginario sobre lo indígena alentó a que esta línea de tiempo acompañara a las visitas de comuneros/as a las escuelas primarias y secundarias para contar “la otra historia”

---

El segundo aspecto que nos indica el mapa de la Figura 2 es la emergencia de comunidades que no necesariamente han reivindicado territorios fijos del pasado ni centros urbanos como parte de sus narrativas territoriales. Así, en segundo lugar, observamos procesos de territorialización caracterizados por geografías de la movilidad espacial donde se solapan áreas naturales y jurisdicciones con los territorios reivindicados por las comunidades. En esta línea, un caso interesante es el de la comunidad Ticas. En la actualidad, sus miembros se localizan en el territorio de Cochatalasacate en las afueras de Biale Massé (Departamento de Punilla) pero, al mismo tiempo, se reivindican como parte del territorio de Sancala (pueblo de indios anterior a la fundación de San Carlos Minas en el Departamento de Minas, Traslasierra). Los y las Ticas reivindican, en simultáneo, dos sitios que pertenecen a diferentes jurisdicciones, comunas y departamentos, al mismo tiempo que dos valles serranos. En las memorias

Figura 2. Cartografía



Nota: Cartografía realizada por Oscar Vives y Lucas Palladino. Tomado de Palladino, 2020, p.25.



Ticas radican los sentidos de la movilidad como efecto indeseado del traslado de sus ancestros/as a diferentes sitios de Punilla en la época colonial (hoy Cosquín, Bialet Massé, Cabalango y Villa Carlos Paz) y esa movilidad es la que en la actualidad caracteriza a las diferentes áreas que se identifican como el territorio (ancestral, de la diáspora y Cochatalasacate), como se observa en el mapa de la figura 4.

## **Apuntes finales**

En este artículo exploramos brevemente algunas problemáticas identitarias y territoriales de las comunidades comechingonas que reemergieron en la escena pública al comienzo de este siglo. Paseamos por algunas disyuntivas sobre las nociones de la identidad indígena o indigeneidad, la comunidad o los procesos de comunalización y el territorio y la territorialidad. Destacamos que esto pone en tensión los imaginarios sobre la identidad y el territorio indígena en Córdoba, especialmente aquellas que preterizaban o ubicaban la existencia indígena en el pasado y los espacios rurales. Indicamos la relación de estas miradas con procesos de invisibilización históricos, cuestión observable en las representaciones de científicos sociales, funcionarios/as públicos/as, periodistas, vecinos/as y en las prácticas del sistema escolar. Por otro lado, también consideramos las representaciones sobre los territorios. Apuntamos también, en línea con este libro, que la problemática de la invisibilización indígena es en gran medida efecto de un dispositivo que construyó un imaginario de una población nacional europeizada y blanqueada como una nación sin comunidades originarias. En esta línea, por ejemplo, se destacó que un lugar clave fue el sistema educativo hegemónico, propiciando una mirada esencialista y exotista que preterizaron las comunidades indígenas cordobesas.

En contrapartida con estas miradas o perspectivas, vimos a las identidades indígenas como dinámicas, cambiantes y fluidas, entendiendo que la pertenencia a la comunidad puede ser construida con base en elementos de identificación diversos y mutables. Expresamos

que la comunalización, como identidad grupal colectiva, disputa los sentidos hegemónicos nacionales y locales donde los/las argentinos/as y los cordobeses nos asumimos como identidad nacional blanca y europea. En esta línea, destacamos, por ejemplo, de qué modo un dispositivo de transmisión de memoria –como la línea de tiempo construida colectivamente– también surge como una herramienta para disputar el sentido local instalado sobre lo indígena. A su vez, vimos que el uso de estos dispositivos se relaciona con la construcción de una narrativa de la historia comunitaria que pone como estrategia la visibilización en el sistema educativo (inicial, primario y secundario).

Por otro lado, nos ubicamos en las presentaciones y prácticas territoriales que desestabilizan estos imaginarios construidos de preterización y ruralización. Destacamos dos características o modalidades de territorialización que conviven en espacios rurales y urbanos: las modalidades más fijas –donde se relatan las presencias de comunidades y pueblos de indios del pasado–, y las modalidades más fluidas –donde las comunidades, si bien se emplazan o reconocen la existencia en ciertos sitios del territorio, su territorialización histórica se narra más por la movilidad geográfica que por la permanencia–. Son estos procesos los que también permiten pensar las territorialidades como múltiples y cambiantes.

Con este breve capítulo esperamos haber contribuido a generar herramientas para poder visualizar y reflexionar sobre la complejidad de pensar estos procesos de reemergencias, comunalización y territorialización de comunidades comechingonas en la actualidad, especialmente en un libro que trata sobre la historia de la educación de Córdoba.

Por ello dejamos algunos interrogantes para abrir líneas de articulación entre las problemáticas mencionadas acerca de la construcción de estos imaginarios de invisibilización de las comunidades indígenas, la construcción identitaria y la relación con el papel de las prácticas del sistema educativo. Esperamos así invitar a reflexionar críticamente sobre su relación con la currícula educativa provincial.

## Interrogantes para seguir reflexionando

1. ¿Qué entendemos como identidad indígena?
2. ¿Conviene hablar de comunidades como posiciones fijas, entidades cerradas, biológicamente y culturalmente estáticas?
3. ¿Qué nos permite pensar el término comunalización?
4. ¿Existe una relación entre estas perspectivas sobre la identidad y la comunidad indígena con la invisibilización y las disputas por la autenticidad actual?
5. ¿De qué manera el sistema educativo propicia o propició este tipo de imaginarios?
6. ¿Pueden encontrarse imaginarios de la identidad en los territorios de comunidades indígenas en Córdoba?
7. ¿Qué tipo de territorios construyen las comunidades comechingonas en la actualidad?
8. ¿Existen, en la actualidad, instancias en el sistema educativo que permitan problematizar estas identidades indígenas y sus territorialidades como construcciones cambiantes y procesuales?

## Glosario

*Preterización*: en estas argumentaciones el tiempo verbal utilizado es el pretérito imperfecto, al estilo de la siguiente frase: “los comechingones vivían en las cuevas, vestían... habitaban...”. Muchas de estas expresiones pueden encontrarse en los manuales escolares utilizados por el sistema educativo de la provincia de Córdoba (Stagnaro, 2011).

*Pueblo de indios*: según Castro Olañeta y Tell (2016), el pueblo de indios era una designación del estado colonial (precisamente en la época de la Gobernación del Tucumán) que remitía a una “unidad social, territorial y jurisdiccional” de los pueblos indígenas. Las autoras lo definen como:

un régimen particular de usufructo en común de las tierras asignadas a cada pueblo, cuyo dominio eminente retenía la Corona y se mantenían fuera del mercado; un conjunto de autoridades compuesto por cacique y cabildo indígena; y la obligación de los sujetos de responder a una carga tributaria por su condición de indio originario. (Castro Olañeta y Tell, 2016, p. 211).

Las autoras registran la existencia de más de veinte pueblos de indios en la provincia de Córdoba, pero de los cuales se ha dispuesto información solo de 10. Entre estos pueblos están, por un lado, aquellos reducidos tempranamente en la sociedad colonial de los siglos XVI y XVIII (Salsacate, Nono, Los Ranchos y San Antonio de Nonsacat); por otro lado, las seis comunidades indígenas (categoría que utiliza el gobierno provincial de Córdoba en el siglo XIX) cuyas tierras fueron expropiadas y subdivididas entre 1880 y 1900 (Cosquín, Quilino, San Marcos, Soto, Pichana y La Toma). No está de más mencionar la presencia de encomiendas y de reducciones de las cuales esto se desconoce en profundidad. Cabe aclarar que esta información se construye con el material disponible en el Archivo Histórico Provincial y, por ello, las autoras no minimizan el hecho de que además existan otras marcaciones o denominaciones originarias al margen de la de pueblos de indios tributarios.

## **Bibliografía**

Anderson, B. (1993). *Comunidades imaginadas. Reflexiones sobre el origen y la difusión del nacionalismo*. Fondo de Cultura Económica.

Bidaseca, K. (2010). *Perturbando el texto colonial. Los estudios (pos) coloniales en América Latina*. Editorial SB.

Boixadós, C. (1999). Expropiación de tierras comunales indígenas en la provincia de Córdoba a fines del siglo XIX. El caso del pueblo de La Toma. *Cuadernos de Historia. Serie Economía y Sociedad*, 2, 87-113.

Bompadre, J. (2016). *(Des)Memorias de La Docta. De barbudos miscigenados a comechingones comunalizados: procesos contemporáneos de emergencia étnica en Córdoba*. [Tesis de doctorado en Ciencias Antropológicas, Facultad de Filosofía y Humanidades, Universidad Nacional de Córdoba]. Repositorio digital UNC.

Brones, C. (1998). *La alteridad del "cuarto mundo". Una deconstrucción antropológica de la diferencia*. Ediciones del Sol.

Brow, J. (1990). Notes on Community, Hegemony and Uses of the Past. *Anthropological Quarterly* 63(1), 1-6.

Bustos Argañaraz, P. (25 de octubre de 2007). No eran comechingones. *La Voz del Interior*. [http://archivo.lavoz.com.ar/nota.asp?nota\\_id=127814](http://archivo.lavoz.com.ar/nota.asp?nota_id=127814)

Centro de Investigaciones del Instituto de Culturas Aborígenes (CIICA). (2012). *Aborígenes de Córdoba Capital. Historia del Pueblo de La Toma. Sus caciques, acciones y líneas de sucesión*. Editora Imprentica.

Castro Olañeta, I. y Tell, S. (2016). Los pueblos de indios de Córdoba del Tucumán y el pacto colonial. Siglos XVII a XIX. *Revista del Museo de Antropología*, 9(2), 209-220.

Escolar, D. (2007). *Los dones étnicos de la Nación. Identidades huarpe y modos de producción de soberanía en Argentina*. Prometeo.

Ferrero, J. (1977). Vikingos y Comechingones. Una tesis reactualizada. *Revista Todo es Historia*, 123.

Gordillo, G. (2010). Deseando otro lugar: reterritorializaciones guaraníes. En: G. Gordillo y S. Hirsch (comps.), *Movilizaciones indígenas e identidades en disputa en la Argentina* (pp. 207-236). La Crujía.

Haesbaert, R. (2004). O mito da desterritorialização. Do “Fim dos territórios” à Multiterritorialidade. Bertrand.

Hall, S. (2003). Introduction: Who Needs “Identity”? En S. Hall y P. du Guy (comps.), *Questions of Identity* (pp. 13-39). Sage Publications.

Pacheco de Oliveira, J. (2010). ¿Una etnología de los indios misturados? Identidades étnicas y territorialización en el Nordeste de Brasil. *Desacatos* (33), 13-32.

Palladino, L. (2020) *Movilizando sentidos de pertenencia comechingones. Una etnografía de los procesos de comunalización y territorialización de las comunidades de La Toma y Ticas. (Provincia de Córdoba)*. [Tesis de Doctorado en Antropología no publicada]. Facultad de Filosofía y Letras, UNC.

Pratt, M. L. (2010). Epílogo: la indigeneidad hoy. En M. de la Cadena y O. Starn (comps.), *Indigeneidades contemporáneas: cultura, política y globalización* (pp. 437-444). Editorial IEP.

Segato, R. (2007). *La Nación y sus Otros: Raza, etnicidad y diversidad religiosa en tiempos de Políticas de la Identidad*. Prometeo.

Stagnaro, M. (2011). Representaciones escolares acerca de “lo comechingón” en Córdoba. *Revista del Museo de Antropología*, 4, 227-234.

Szulc, A. (2004). Mapuche se es también en la waria (ciudad). Disputas en torno a lo rural, lo urbano y lo indígena en La Argentina. *Política y Sociedad*, 42(3), 167-180.

Vesco, L. (11 de diciembre de 2020). El misterio de los menhires. ¿Los vikingos llegaron a la Argentina? *La Nación*. <https://www.lanacion.com.ar/sociedad/el-misterio-menhires-los-vikingos-llegaron-argentina-nid2536937/>

**Parte 2.**  
**La educación desde la colonia**  
**hasta la primera mitad del S. XIX**



# Educar a las mujeres en tiempos coloniales

*Jaqueline Vassallo*

Para adentrarnos en la educación que estaba destinada a las mujeres en tiempos coloniales es necesario tener en cuenta la sociedad tradicional y estratificada en la que varones y mujeres vivieron, en las que las variables de raza, etnicidad, clase y género interactuaban para determinar el lugar de cada uno en la estructura social (Presta, 2000). Por lo tanto, la enseñanza destinada a las mujeres no puede dejar de interpretarse en términos estamentales y patriarcales.

No es casual, entonces, que la educación estuviera vinculada a los roles sociales asignados, como al lugar de pertenencia social, ya que el modelo pedagógico de la época proponía una educación no igual para todos, basada en la moral católica y en la legitimación del orden político que justificaba la estratificación social (Rosas Lauro, 2007; Gonzalbo, 1985). En este sentido, no era lo mismo ser una mujer indígena, una esclavizada o una española a la hora de recibir educación, aun cuando todas estuvieran atravesadas por la idea de inferioridad y sujetas a tutela masculina. No olvidemos que diferentes discursos sociales las consideraban débiles de cuerpo –y, por ende, de mente– y ambas circunstancias convertían en razonable la sumisión (Bolufer Peruga, 1998).

Por ese entonces, la mayor parte de los pensadores de sexo masculino pensaba que enseñar a una joven a leer era útil porque así podía rezar y leer libros de devoción religiosa; pero también se consideraba que dominar la escritura era superfluo e incluso peligroso, ya que podían utilizarla para comunicarse con los varones (Socolow, 2016).

Las instituciones educativas que estuvieron destinadas a las mujeres en tiempos coloniales siempre fueron escasas y su crecimiento lento, en contraste con el de la población. A la par de algunos conventos y colegios que recibían alumnas, también existieron las “amigas” o profesores particulares que eran contratados por las familias. Para la mayoría de las niñas y jóvenes de entonces, la educación pasaba por la catequesis y el aprendizaje en el hogar junto a las madres y demás mujeres de la casa que les enseñaban a realizar las labores “propias de su sexo”, siempre atravesadas por el origen social de cada una de ellas. (Gonzalbo, 1995).

Susan Socolow (2016) ha mencionado que en tiempos de la conquista existieron algunos esfuerzos por parte de la Iglesia para educar a las mujeres de la nobleza indígena de Nueva España, según los parámetros cristianos y españoles, con el fin de que fueran esposas y madres cristianas. También hicieron lo propio las primeras mujeres españolas, esposas de los conquistadores, cuando se ocuparon de la crianza y educación de las hijas mestizas de sus maridos (Gálvez, 1992).

Los monasterios coloniales siempre estaban a disposición para formar un grupo selecto de niñas o muchachas, aunque muchas veces brindaban una formación rudimentaria. Sin embargo, no podemos perder de vista que también ofrecían a las mujeres espacios de creación y libertad, de estudio, de interiorización, de experiencia y de belleza (Tabuyo, 2004).

Si bien algunas mujeres habían aprendido a leer y a escribir en el monasterio y luego se hicieron monjas, la mayoría de las aspirantes a novicias debía llegar con cierta educación para poder entregarse a la vida contemplativa (Lavrin, 1992).

Por su parte, las “amigas” eran casas donde se enseñaba a las niñas el catecismo, las primeras letras y algunas normas morales y de comportamiento, mediando una paga (Lionetti, 2014). Como puede observarse, la escolaridad destinada a las mujeres versaba habitualmente sobre cuestiones prácticas, no abstractas ni especulativas.

La investigadora mexicana Josefina Muriel (2000) ha señalado con claridad la existencia de tres etapas educativas por las que podían transitar las mujeres de Hispanoamérica en ese entonces. La primera estaba vinculada a la “educación básica”, que les permitía participar de los “valores esenciales de la cultura occidental católica” (p. 495) y se adquiría con el aprendizaje del catecismo. Estaba destinado a todas las mujeres y podía ser enseñado tanto por mujeres como por los varones de la Iglesia. La segunda, llamada de “cultura media”, estaba destinada fundamentalmente a las niñas españolas y comprendía la lectura, escritura, las cuatro reglas de la aritmética y los “oficios femeniles”. A este “cultivo de la inteligencia” se añadía el “cultivo del corazón”, es decir, la práctica de virtudes humanas que se consideraban indispensables para vivir en una sociedad que les imponía la tutela del padre, marido o hermano, si los tenía. El “cultivo del corazón” servía para educar a los hijos y el manejo del hogar, que también incluía la responsabilidad de conducir a criados, esclavos o trabajadores que estuvieran a su servicio. Esta segunda etapa solía realizarse en escuelas públicas o privadas –especialmente en las llamadas “amigas”–, colegios, conventos y beateríos.

Finalmente, la tercera etapa –a la que llegaban unas pocas–, implicaba obtener las bases de una cultura superior. Los estudios seguían los intereses personales de cada estudiante y casi siempre en relación directa con lo que los padres habilitaban. Se aprendía Gramática, Latín, Griego, Música, Pintura, entre otras, bajo la tutela de maestros particulares, generalmente varones que se habían formado en universidades.

Con la llegada del siglo XVIII, la Corona y la Iglesia, inspiradas por los pensadores iluministas sobre los beneficios que obtendrían, comenzaron a avalar la creación de escuelas destinadas a jóvenes.

También, instaron a instituciones preexistentes –como beateríos y monasterios–, para que brindaran servicios educativos si hasta entonces no lo habían hecho. Incluso se propició la creación de escuelas laicas para mujeres pobres “pero honestas”. Sin embargo, aun la educación dieciochesca, buscaba generar esposas y madres más competentes, no mujeres que desplegaran en público sus conocimientos (Socolow, 2016).

En el marco de la existencia de estas iniciativas –impulsadas por Campomanes, Olavide y Jovellanos–, el dominico Benito Feijoo reconoció que la inferioridad de las mujeres ya no era una cuestión biológica sino un producto social y cultural.

---

“Fue precisamente la insistencia de Feijoo en distinguir las aptitudes intelectuales, iguales para ambos sexos, de las diferencias en su ‘aplicación y uso’ por parte de hombres y mujeres lo que distinguió su aportación. Mucho antes que él, otras voces, desde Christine de Pisan, Teresa de Cartagena o María de Zayas, ya habían afirmado que la ignorancia de las mujeres no tenía origen natural, son que era consecuencia de la pobreza de su educación” (Bolufer Peruga, 1998, p. 49).

---

Estas iniciativas impactaron de modo dispar en los virreinos de Ultramar, ya que, si bien las mujeres que pertenecían a los sectores privilegiados fueron las más beneficiadas, en Lima y México destinaron esfuerzos para el acceso a la educación elemental de niñas indígenas y de otros sectores subalternos (Gómez Lucena, 2013).

## **Mujeres y educación en Córdoba**

La educación que recibieron las mujeres de Córdoba no escapó a las consideraciones y parámetros ya planteados. ¿Cómo se educaron las mujeres que vivieron en una ciudad que tuvo una peculiar

historia sociocultural debido a la índole hidalga de su grupo fundador, de la abundancia de clérigos, religiosos y doctores, así como una marcada sensibilidad hacia los estudios más especulativos que prácticos? No olvidemos que ellas transitaban sus vidas en una ciudad en la que existía una Universidad, el Colegio de Monserrat, el Seminario de Loreto, numerosos conventos y monasterios, y en la que abundaban las librerías y bibliotecas. Pero muchos de estos espacios educativos les estaban vedados, y algunas

solo los conocían a través de lo que les podían transmitir los varones de la familia que cursaban o leían, cuando compartían con ellas algunas impresiones o los escuchaban en reuniones sociales.

En Córdoba la educación formal destinada a las mujeres tuvo sus inicios en la casa de Leonor de Tejada (s. XVII), antes de que se convirtiera en monasterio y unas décadas después se fundó el Colegio de las Niñas Educandas a fines del siglo XVIII. Estas experiencias educativas también convivieron con el aprendizaje adquirido con amigas, con algún profesor particular e incluso con familiares. Asimismo, se ha señalado que dentro del grupo fundador de la ciudad hubo personas que se dedicaron a la instrucción de las primeras letras, como Andrés Pajón. Más tarde hizo lo propio Juan Bautista Mena y en 1637 el Cabildo autorizó a Francisco de Cuevas a enseñar primeras letras –mientras también daban clases jesuitas y franciscanos–. Sin embargo, se omite indicar si las mujeres también eran destinatarias de estas clases (Lértora Mendoza, 1999; Lionetti, 2014). Lo cierto es que a partir de 1613 doña Leonor de Tejada comenzó a

---

Veamos la presencia de estas instituciones a través de la mirada del viajero Tadeo Haenke quien pasó por Córdoba en 1794.

“Hay en la ciudad los conventos de Santo Domingo, San Francisco y La Merced, los de monjas catalinas y carmelitas descalzas, un colegio de huérfanas fundado en 1785, un hospital de Betlemitas, un colegio seminario y otro que fue el máximo de los jesuitas y el más famoso de toda América, bajo la dirección de los franciscanos quienes lo rigen desde la expulsión de los jesuitas. (Haenke, 1943, pp. 46-47)”

---

dar clases de primeras letras y labores a las niñas descendientes de los compañeros del fundador de Córdoba, Jerónimo Luis de Cabrera (Lértora Mendoza, 1999).

Leonor, que tenía en su casa la obra del humanista Juan Luis Vives, *La instrucción de la mujer cristiana*, entendió la necesidad de formación que tenían las mujeres de la élite de Córdoba (Gálvez, 1992). No debemos olvidar que aun con sus consideraciones de inferioridad, tanto Juan Luis Vives como fray Luis de León –ambos hombres del siglo XVI–, valoraban la necesidad de concederles a las mujeres un nivel educativo superior al que tradicionalmente se les había dado (Lionetti, 2016).

Al parecer, las niñas que cursaban estudios con doña Leonor no salían de su casa, salvo para concurrir a los templos –lo hacían acompañadas de su maestra–, o para ir a visitar a sus familias (Furlong, 1951). Cuando murió su marido, obtuvo licencia eclesiástica para fundar un convento de clausura, pero la escuela para niñas se conservó durante un siglo y medio, y muchas de sus alumnas luego se convirtieron en monjas. No fueron pocas las pupilas que vivieron en el convento en calidad de alumnas. A manera de ejemplo, podemos mencionar que entre 1735 y 1736 había treinta y cinco (Furlong, 1951).

Ahora bien, además del monasterio de Santa Catalina de Siena, también se fundó el de San José (carmelitas), promovido por otro miembro de la familia Tejeda: Juan, el hermano menor de Leonor, donde otras niñas pudieron formarse (Braccio, 1999).

Ya llegado el siglo XVIII, Furlong (1951) apunta que durante las primeras décadas existió un internado para niñas “de calidad” y pobres, a instancias del arcediano Gabriel Ponce de León, quien legó para el proyecto –testamento mediante–, una casa y su biblioteca.

A pesar del propósito del régimen borbónico de consolidar su presencia en materia de instrucción, el limitado alcance de sus políticas en el virreinato del Río de la Plata favoreció la iniciativa del obispo de Tucumán, fray Antonio de San Alberto, quien en 1782 fundó la Casa de Huérfanas Nobles (también llamado Colegio de Niñas) en la ciudad de Córdoba, que desde hacía más de un siglo era sede del

obispado. Se trató de una de las instituciones educativas femeninas más importantes de la época colonial y respondía a los ideales educativos ilustrados: que las mujeres fueran instruidas “acorde a su sexo” y para “el gobierno de la casa”, ya que apuntaba a formarlas en ideales de utilidad a la religión y al estado. (Lionetti, 2014; Lionetti, 2016; Mazzoni, 2019; Ghirardi, Celton y Colantonio, 2008; García Montaña, 2019).

La institución, concebida con un criterio jerárquico propio de la sociedad colonial, abrió sus puertas a las huérfanas y necesitadas para acogerlas como internas con miras a “rescatarlas de la ignorancia y la perdición a las que se las estimaba expuestas por su condición de niñas huérfanas pobres” (Mazzoni, 2019, pp. 108-109; Lionetti, 2014).

—  
 “El esfuerzo de esa empresa se justificaba (...) por el propósito de preservar la moral de esas niñas huérfanas. Su condición de orfandad las exponía al peligro pero, incluso, avanzaba más en sus argumentos, a punto tal de cuestionar al propio entorno familiar que las educaba. Ahora bien, tal como sabemos, ese avance en favor de la instrucción pública lo propició un clima político-ideológico particular, sin embargo, no se termina de saber a qué tipo de riesgos se exponían aquellas niñas en esa realidad social. (Lionetti, 2016, p. 99).  
 —

De esta suerte se previó recibir en primer lugar a huérfanas pobres de padre y madre, de madre o de padre –en ese orden– o niñas que aun teniéndolos vivos, estos no contaban con sustento suficiente para ellas. Pero también recibieron otras que, sin ser huérfanas ni pobres, eran educadas pago mediante. Todas debían probar “pureza de sangre”, es decir, ser descendientes de cristianos viejos y ser hijas legítimas. No olvidemos que la limpieza de sangre era propia de un concepto de honor estamental en esta sociedad estratificada, basado fundamentalmente

en la reputación de una persona en tanto miembro de un determinado grupo social o estamento, más que en las virtudes individuales (Twinam, 1988).

Sin embargo, más allá de lo señalado, se admitieron algunas niñas pardas o mulatas, que, si bien quedaron bajo el servicio de las otras, también recibieron la formación que proporcionaba la institución (García Montaña, 2019).

Se trató del colegio más importante de la región, que estaba destinado exclusivamente a la educación de las mujeres no solo de la ciudad y la jurisdicción, sino también de las ciudades de San Luis, La Rioja, Catamarca, Santiago del Estero, San Juan y Jujuy (García Montaña, 2019). También fue matriz y modelo de otros colegios que con el tiempo se fundaron, como el que tuvo lugar en la ciudad de Buenos Aires a lo largo del siglo XIX.

Funcionó en el edificio del viejo colegio de Monserrat, sobre la calle de Las Huérfanas (hoy calle Caseros), bajo la triple misión de “criar, enseñar y educar” (García Montaña, 2019, p. 155).

Desde los inicios, la gestión y formación fue puesta en manos de mujeres. Inicialmente, la labor pedagógica estuvo a cargo de laicas: una rectora, la vicerrectora, cuatro maestras y cuatro beatas que se ocupaban de las tareas asistenciales, pero a los pocos años las laicas abandonaron la institución y todo quedó en manos de beatas (García Montaña, 2019). Este fue un asunto al que San Alberto tuvo que echar mano, puesto que el prelado afirmaba no haber conseguido mujeres laicas dispuestas a someterse a una vida de austeridad y servicio en el aislamiento que implicaba la vida colegial, y otras, porque consideraban la tarea de enseñanza una “bajeza”. Fue así como justificó ante el rey Carlos III la necesidad de fundar un beaterio que proveyese personal para la instrucción, a quienes creía capaces de asistir a las niñas, ya que se encontraban acostumbradas a la vida en comunidad (Ghirardi, Celton y Colantonio, 2008). Y así lo hizo.

La práctica educativa debía estar guiada por el “amor”, tanto en los cuidados que debían impartirse a las niñas como en los métodos de instrucción que se aplicarían. La institución tenía como fin formar a las niñas para ser “madres de familia” y no para que tomaran estado religioso. Así lo señalaba la reglamentación: “las niñas han de criarse con instrucción en todo lo que una mujer necesita saber para

el gobierno de su casa” (García Montaña, 2019, pp. 145-150). El ideal modélico que guiaba a San Alberto era hacer de ellas buenas madres, esposas discretas, alejadas de frivolidades y ocupadas en cosas útiles. Lo que lleva a preguntarnos, ¿qué saberes se consideraban esenciales para alcanzarlo?

Lectura, escritura, el aprendizaje de labores (coser, hilar, bordar, hacer botones, calcetas, ponchos, borlas y alfombras) y del catecismo, lecturas de vidas de santos –que se compartían de forma comunitaria durante las comidas o cuando se realizaban labores–, prácticas piadosas, canto, etc. Las clases también se tomaban en la cocina, cuando aprendían a amasar, a servir la mesa, el aseo de dicha estancia y del comedor, sin olvidar el desarrollo de la habilidad del planchado de la ropa (García Montaña, 2019; Lobos, 2009; Mazzoni, 2019).

La práctica del canto tenía un lugar especial durante media hora de cada mañana, ya que esa formación era muy valorada por la sociedad cordobesa, para que las mujeres amenizaran las reuniones sociales que se organizaban en las casas de las familias más encumbradas.

En cuanto al régimen de funcionamiento, contemplaba dos modalidades: internado y clase externa bajo un pautado régimen disciplinario. La vida como internas era similar a la clausura. Al respecto, sostiene Nizza da Silva (1999) que el sistema de reclusión femenina en colegios como internas poco tenía que ver con la instrucción, sino que permitía a sus familias que las niñas no estuvieran ociosas ni durmieran demasiado, incluso que no estuvieran expuestas a vincularse sexualmente con algún varón.

La clausura prevista en el reglamento del colegio de huérfanas de Córdoba era muy exigente y solo se aceptaba que las niñas salieran en días festivos, entierros, procesiones o por motivo de vacaciones en verano. La comunicación con el exterior se hacía exclusivamente a través de dos tornos (el de portería y el de sacristía) y por interpósita persona –la portera o la tornera–, quienes se encargaban de enviar o recibir cartas o avisos de o para el exterior. La puerta del colegio debía permanecer cerrada y solo se abría a personas que tuvieran

expresa autorización de la rectora o de la vicerrectora (Ghirardi y Vassallo, 2010).

Rutinas estrictas, comportamientos repetitivos y ceremoniales de tinte ritual marcaban la vida cotidiana de clausura que llevaban las estudiantes, y que guardan semejanza con lo que se imponía en la Casa de Buenos Aires. Todo en sintonía con lo que ocurría en instituciones españolas en las cuales, al menos en teoría, el rigor y la severidad constituían la tónica característica (Lionetti, 2014).

Finalmente, cabe mencionar que el tiempo de permanencia de las niñas no estaba reglamentado y, por ende, fue dispar. Sin lugar a dudas, esto tiene que ver con la salida que se procuraba para la niña: el casamiento. Por lo tanto, un programa atado a tiempos concretos podía complejizar la realización de una boda. García Montaño (2019) ha calculado un plazo promedio de estancia entre uno y treinta años. Como podemos observar, hubo niñas que salieron siendo muy adultas, incluso ya mujeres de avanzada edad. Por ejemplo, Agustina Echenique ingresó en 1790 a los 15 años en calidad de huérfana –hija de padres no conocidos–, permaneció como interna 32 años y medio y salió cuando contaba prácticamente con 47 años, una edad muy avanzada para la época. Del mismo modo, Evarista Campero, quien ingresó a los 18 años, permaneció en la institución durante 17 años. Otras crecieron y se quedaron como maestras, y algunas decidieron ser monjas. María Manuela Urbana Tagle, hija de un rico comerciante jujeño, que ingresó a los trece años junto a su hermana menor luego del fallecimiento de su madre, salió después de quince años de internación para ingresar al monasterio de las carmelitas. En tanto que Florentina y Manuela Torres se quedaron en la Casa, como maestras (Ghirardi y Vassallo, 2010).

¿Qué pudo ocurrir? ¿Acaso fueron madres solteras? ¿Pobreza? ¿Imposibilidad de la familia para concertar un matrimonio? ¿Falta de dote? Numerosas pueden ser las hipótesis. Tal vez allí encontraron su lugar en el mundo, por estar solas o lejos de sus familias, ser pobres y no tener vocación religiosa.

Las estrategias de control y disciplinamiento sobre las mujeres que se implementaban en el Colegio seguramente fueron consideradas oportunas para que María Teresa González –una mujer española que gozaba de buena reputación entre sus vecinos y que había sido juzgada por la justicia del Cabildo por encubrir a su hijo de crianza y a su sobrino en una falsificación de moneda–, fuera destinada a cumplir su sentencia de presidio en dicho lugar, es decir, a prestar servicios durante ocho años. No olvidemos que dicha sentencia fue dictada durante el último cuarto del siglo XVIII, cuando en Córdoba se implementaron fuertes políticas de control social que inició el gobernador intendente marqués de Sobremonte (Vassallo, 2006).

En ese contexto debemos leer lo dispuesto por Sobremonte en 1785, cuando ordenó que tanto niñas como niños abandonados debían aprender un oficio (Punta, 1997). Así como también la justicia ordinaria determinó que numerosas mujeres pobres fueran destinadas a “depósito” en casa de familia para que allí aprendieran –bajo la vigilancia del jefe de familia–, a trabajar y a rezar (Vassallo, 2006).

## **A modo de epílogo**

En resumen, durante doscientos años, la educación ideal para las mujeres de la élite en toda Hispanoamérica consistió en centrarse en las “artes domésticas”, sumando un poco de lectura y escritura. Aun cuando existieron mujeres que fueron autodidactas y leyeron libros que disponían sus familias –especialmente varones adinerados–, fue siempre a modo de excepción, ya que las puertas de las universidades les estaban vedadas.

La Revolución de Mayo traería nuevos aires y desafíos para las vidas de las mujeres y poco a poco se iría desmontando el orden colonial, pero los cambios con respecto a la educación formal de las mujeres tardaron en llegar. Pero eso ya es otra historia.

## ANEXO

Córdoba cuenta con un rico patrimonio cultural en archivos, bibliotecas y museos, así como edificios históricos en los que podemos hallar huellas y presencias de mujeres que transitaron experiencias educativas durante tiempos coloniales, aun cuando predominan las marcas de instituciones educativas que estuvieron a cargo de varones y que en muchos casos los tenían como exclusivos destinatarios: la Universidad, el Colegio de Monserrat o el Seminario de Loreto. Es más, las calles aledañas a estas instituciones hoy llevan los nombres de varones de la élite especialmente ligados a la vida religiosa: Obispo Trejo, Deán Funes, o Duarte Quirós, que contribuyen a alimentar uno de los mitos identitarios de la *Córdoba de las campanas*.

Archivos locales que contienen documentos sobre el Colegio de Huérfanas.

- Archivo Arquidiocesano de Córdoba (AAC): Legajo N°8. Colegio de Huérfanas (1796-1878). El tomo 1 está digitalizado.
- Archivo Carmelita de Santa Teresa de Jesús: cartas pastorales de San Alberto, Libro de la Fundación; Constituciones del Colegio de las Niñas Educandas.

Fragmento de una carta pastoral de San Alberto en la que avanzaba sobre las competencias educativas de las familias y en la que cuestiona la que les transmitían las madres a las hijas. El obispo ponía el foco en educar a las mujeres para que combatieran la pereza, que, en concordancia con numerosos pensadores del siglo XVIII, atribuían a las madres de los sectores más acomodados de la sociedad (AAC, Libro de diligencias, f. 140, citado por Lionetti, 2014, p. 105).

“¡Quanto más felices serán en ésta parte las Niñas, que se educan en este Colegio, que aquellas que crecen al abrigo de sus Padres! Porque vosotros no ignoráis, Señores qual es la educación, se dá a las hijas en el mundo. ¿Quántas madres hay, que no tienen ocupación alguna séria, que enseñar á sus hijas? Criadas en la inacción y en la pereza son un modelo perfecto de la ociosidad para sus hijas. Estas, observan en ellas que después de un sueño prologado, hasta muy entrado el día, después de una mañana entera sacrificada al tocador, el resto del día lo emplean en visitas inútiles, en concurrencias peligrosas, en la ociosidad, en la vagatela. Y teniendo este ejemplo en el corazón de sus hijas la fuerza que es regular en nuestra miseria, ellas

también solo aman el ocio, y la vanidad, ellas nada saben útil, nada aprenden, porque nada les enseñan. ¿Pero que he dicho? Yo me engaño, Señores, Las niñas en el mundo aprehenden mucho; sus Madres las instruyen. ¿Pero en que las instruyen? ¡Ah! En la vanidad; en el aprecio de sí mismas, en el arte de agradar al mundo; De-seosas, al parecer, (dice un sabio Prelado de la Francia) de que sus hijas comiencen á disfrutar los incienso, que ven les escasean en el mundo á ellas, las instruyen en todos los misterios de la inequidad, las adornan, como el paganismo a sus víctimas, [...] semejantes a aquellas Madres inhumanas, de que nos habla el Profeta, entran a sus hijas en todas las modas criminales, las presentan a todas las concurrencias peligrosas, para sacrificarlas a la vanidad, al mundo y al Demonio [...] No será así, Señores, en esta santa Casa. Ella cuidando en la christiana educación de sus hijas, las aplicará a una labor honesta, y moderada”.

## **Museos, edificios y otros bienes culturales de la ciudad de Córdoba**

- La casa de Leonor de Tejeda, en donde primeramente se impartieron clases y luego se estableció el monasterio, se encontraba –según el mapa que realizó Carlos Luque Colombres– en la actual calle Rivera Indarte, entre Colón y 9 de Julio. La casa tenía un fondo con una huerta, y daba a una acequia que a veces producía inundaciones. Años más tarde, Pedro Luis de Cabrera –quien era hijo del fundador de Córdoba–, le donó una propiedad sobre la misma calle hacia el sur, afincándose en ese nuevo lugar, que es el que ocupan las monjas desde 1639 hasta la actualidad (Martínez de Sánchez, 2011).

La institución, ubicada en la calle Obispo Trejo n.º 44, no dispone de museo ni está abierta al público. La iglesia no es de tiempos coloniales, sino que comenzó a construirse en 1814.

- Museo Arte Religioso Juan de Tejeda. El edificio donde se emplaza (Independencia 122) data del siglo XVII. Fue el monasterio de las Carmelitas Descalzas, donde algunas niñas y huérfanas vivieron y donde se les impartió educación. También, alguna joven que había pasado por el Colegio de Niñas

Educandas terminó allí, tomando los hábitos. Entre los bienes culturales que dispone el museo, se encuentra una alfombra tejida por las niñas de dicho Colegio (García Montaña, 2019).

En 1804, en ocasión de la muerte de fray José, algunas monjas escribieron poemas dedicados a San Alberto, en los que se remarcaba la obra que este pastor había dedicado a las mujeres. A continuación, transcribimos uno de ellos en el que se alude a la obra educativa destinada a las mujeres. Los originales se encuentran en el Museo.

Sol de Caridad ardiente  
A Cuya luz generosa  
No vaciló perezosa  
Acogerse la indigente:  
Labró una casa decente  
Bien dotada, y proveída  
En que la pobre afligida  
Reposase sin rezelo  
Trabajando para el Cielo  
O Caridad nunca oída!  
*Qui curavit gentem suam*  
A el influxo de su zelo  
una casa fundar pudo  
que fuese como un escudo  
contra todo desconsuelo:  
consistiendo allí su anhelo  
en acudir a las cuitas  
de las Pobres Huerfanitas  
que si no las amparasen  
quizá se precipitasen  
en desdichas infinitas

*Et liberaviteam a perditione* Eccl.c.50 v.4<sup>o</sup>

- Museo San Alberto (Caseros 124), enclavado en el edificio donde fue fundado el Colegio de las Niñas Educandas. En torno a estas históricas paredes, en la actualidad, también funcionan el Convento de Hermanas Carmelitas de Santa Teresa de Jesús, el Hogar de Niñas Pobres y Huérfanas San Alberto, el Colegio Santa Teresa de Jesús, el Museo y el Archivo de la Congregación<sup>1</sup>.

<sup>1</sup> Para mayor información, véase Museo de San Alberto <http://museosanalberto.com.ar/#/-inicio/>

- Museo Histórico Provincial Marqués de Sobremonte (Rosario de Santa Fe 218). Entre los bienes culturales de este museo, al igual que en el Museo de Arte Religioso Juan de Tejeda, se encuentra una alfombra tejida por las niñas del Colegio de San Alberto (García Montaña, 2019).

## Bibliografía

Bolufer Peruga, M. (1998). *Mujeres e Ilustración. La construcción de la feminidad en la España del siglo XVIII*. Institució Alfons el Magnànim.

Braccio, G. (1999). Para mejor servir a Dios. El oficio de ser monja. En F. Devoto y M. Madero (Dirs.), *Historia de la vida privada en la Argentina. País antiguo. De la colonia a 1870*. Tomo I (pp. 225-249). Taurus.

Furlong, G. s. j. (1951). *La cultura femenina en la época colonial*. Editorial Kapelusz.

Gálvez, L. (1992). *Mujeres de la Conquista*. Planeta.

García Montaña, C. (2019). *Vida cotidiana en tres instituciones educativas cordobesas: Convictorio de Monserrat, Seminario Conciliar de Loreto y Casa de Niñas Huérfanas (1767-1807)*. EDUCC.

Ghirardi, M., Celton, D. y Colantonio, S. (2008). Niñez, Iglesia y política social. La fundación del Colegio de Huérfanas por el obispo San Alberto en Córdoba, Argentina, a fines del siglo XVIII. *Revista de Demografía Histórica*, XXVI(I), 125-171.

Ghirardi, M. y Vassallo, J. (2010). El encierro femenino como práctica. Notas para el ejemplo de Córdoba, Argentina. *Revista de Historia Social y de las Mentalidades*, 14(1), 73-101.

Gómez Lucena, E. (2013). *Españolas del nuevo mundo*. Cátedra.

Gonzalbo, P. (1985). *La Educación de la Mujer en la Nueva España*. Secretaría de Educación Pública, Dirección General de Publicaciones.

Haenke, T. (1943). *Viaje por el Virreinato del Río de la Plata*. Emecé.

Lavrin, A. (1992). Religiosas. En L. Hoberman y S. M. Socolow (Comps.), *Ciudades y sociedad en Latinoamérica colonial*, (pp. 173-213). Fondo de Cultura Económica.

Lértora Mendoza, C. (1999). La Enseñanza Elemental y Universitaria. En *Nueva Historia de la Nación Argentina. Academia Nacional de la Historia. Tomo III. Período Español (1600-1810)* (pp. 369-402). Planeta.

Lionetti, L. (2014). "Instruir a las niñas para salvarlas de la indigencia que aflige su cuerpo y la ignorancia que llena su espíritu". La experiencia de la Casa de Niñas Huérfanas Nobles: Córdoba en el siglo XVIII. *Historia de la educación - Anuario*, 15(1), 99-117.

Lionetti, L. (2016). La instrucción de las niñas en el escenario de la sociedad colonial del siglo XVIII. Diálogo entre las fuentes educativas y las judiciales. En J. Vassallo, Y. de Paz Trueba y P. Caldo (Coords.), *Género y documentación. Relecturas sobre fuentes y archivos* (pp. 97-125). Brujas.

Lobos, H. R. (2009). *Historia de Córdoba. Ocaso y despertar. Tomo III*. Ediciones del Copista.

Martínez de Sánchez, A. M. (2011). *Formas de la vida cotidiana en Córdoba (1573-1810). Espacio, tiempo y sociedad*. CIECS-CONICET.

Mazzoni, M. L. (2019). *Mandato divino, poder terrenal. Administración y gobierno en la diócesis de Córdoba del Tucumán (1778-1836)*. Prohistoria ediciones.

Muriel, J. (2000). *Cultura femenina novohispana*. Universidad Nacional Autónoma de México.

Nizza da Silva, M. B. (1999). Familia y educación en el Brasil colonial. En P. Gonzalbo Aizpuru (Comp.), *Familia y Educación en Iberoamérica* (pp. 23-33). El Colegio de México.

- Presta, A. M. (2000). La sociedad colonial: raza, etnicidad, clase y género. Siglos XVI y XVII. En E. Tandeter (Dir.), *Nueva Historia Argentina. Tomo II* (pp. 55-85). Sudamericana.
- Punta, A. I. (1997). *Córdoba borbónica. Persistencias coloniales en tiempo de reformas (1750-1800)*. Ediciones de la Universidad Nacional de Córdoba.
- Rosas Lauro, C. (2007). El derecho de nacer y de crecer. Los niños en la Ilustración. Perú, siglo XVIII. En P. Rodríguez Jiménez y E. Mannarelli (Coords.), *Historia de la infancia en América Latina*. (pp. 214-228). Universidad del Externo de Colombia.
- Socolow, S. (2016). *Las mujeres en la América Latina colonial*. Prometeo.
- Tabuyo, M. (2004). *Beatriz de Nazaret. Los siete modos de amor. Vida y visiones*. José J. de Olañeta editor.
- Twinam, A. (1988). Honor, paternidad e ilegitimidad: los padres solteros en América Latina durante la Colonia. *Estudios Sociales*, 3, 7-33.
- Vassallo, J. (2006). *Mujeres delincuentes. Una mirada de género en la Córdoba del siglo XVIII*. Centro de Estudios Avanzados.



# La empresa jesuita: entre la tierra y el cielo

*Eda Gelmi*

*Figura 1. Boceto de la Iglesia de la Compañía de Jesús*



*Nota:* Este archivo está disponible bajo la licencia Creative Commons. El 29 de junio de 1671 se consagraba el templo jesuítico a cargo de Fray Gabriel de Guillestegui. Las torres aún no habían sido edificadas, pues se construyen recién en 1673.

## **Algunas consideraciones preliminares**

Al hablar de la propuesta educativa de los jesuitas, inmediatamente se manifiestan dos posiciones antagónicas: una que la califica como

tradicionalista, elitista y patriarcal, y la otra, como renovadora, comprometida y movilizadora. Si utilizamos adjetivos para dar cuenta de una oferta educativa, la mirada analítica científica se desdibuja, quedando en el terreno de la opinión y sin ahondar reflexivamente en que el quehacer educativo no solo es contenido pedagógico-didáctico, sino que es una manifestación que se desenvuelve en cada dimensión de la vida humana –social, económica, política, jurídica, la cosmovisión–; es decir, envuelve a toda la sociedad aun cuando no todos los individuos de esa sociedad se hayan desarrollado en esa institucionalidad.

No analizaremos la “institución” educativa jesuita, sino que realizaremos un recorrido diacrónico poniendo en juego su institucionalización<sup>1</sup>. Estas consideraciones nos ponen en clave de mirar procesos, dinámicas, desterrando la creencia de que, en la historia, las instituciones “aparecen”, que lo que sucede tiene una natural manera de ser.

---

Esperemos que al final de este capítulo podamos dar cuenta del proceso de institucionalización de los jesuitas en tierras cordobesas y, al mismo tiempo, dar una respuesta a si son válidos los juicios de valor antagónicos que sobre ellos se emiten en particular. También nos preguntaremos si los adjetivos calificativos son explicaciones; como agentes de la educación, es importante tener una mirada que no sea situada y que responda a lo que cada uno considera los fines de la educación. A su vez, es esencial aprender de cada propuesta educativa, comprender sus intencionalidades expuestas y también estar alertas a cuando una proposición tiene una intencionalidad y en la práctica puede tener consecuencias que no se pretendían.

---

<sup>1</sup> Peter Ludwig Berger y Thomas Luckmann, en su obra *La construcción social de la realidad* (1968), nos introducen a la problemática de trabajar el concepto de “institución” remitiendo a una cosificación. A su vez, generalmente a nivel individual, las sentimos ajenas. En cambio, al hablar de “institucionalización”, se ponen en juego las interrelaciones entre individuos y normas, que no son estáticas, sino que están en pugna constante.

## La textualidad epocal de la construcción social educativa jesuita

Para trabajar la temática educativa de los jesuitas en el territorio actual de la provincia de Córdoba, es necesario comprender la complejidad de la existencia de la Compañía de Jesús, su proyecto global y sus definiciones educativas. Estas se dan durante el siglo XVI en la textualidad del modo de producción capitalista, en su fase mercantil<sup>2</sup>; pondremos en juego la institucionalización jesuita en esa Europa entre la Reforma y la Contrarreforma y esa América que se constituye en colonias.

Para entender el tipo y el perfil de un sujeto dedicado a las actividades mercantiles, debemos partir de la actividad comprendida bajo el concepto de *empresa*. La Real Academia Española, nos da las siguientes acepciones de la palabra empresa:

Del it. *impresa*, der. de *imprendere* ‘comenzar’.

1. f. Acción o tarea que entraña dificultad y cuya ejecución requiere decisión y esfuerzo.
2. f. Unidad de organización dedicada a actividades industriales, mercantiles o de prestación de servicios con fines lucrativos.
3. f. Lugar en que una empresa realiza sus actividades.
4. f. Intento o designio de hacer algo.
5. f. Símbolo o figura que alude a lo que se intenta conseguir o denota alguna prenda de la que se hace alarde, acompañada frecuentemente de una palabra o mote. (Real Academia Española, s. f.)

A esta polisemia de sentidos de “empresa”, agregaremos otra explicación recurriendo a Antonio Gramsci (2006), quien –en su libro *Los intelectuales y la organización de la cultura*– hace referencia

<sup>2</sup> Para aquellos que quieran profundizar sobre el tema, se sugiere la lectura de *Leer la educación en diacronía* (2018), texto escrito por la Cátedra de Historia Social de la Educación, de la carrera de Ciencias de la Educación de la FFyH, UNC. Se puede encontrar en el Repositorio de materiales educativos para la formación y el desempeño docente de la FFyH, cuyo link es <https://ansenuza.unc.edu.ar/comunidades/handle/11086.1/1414>

al mundo capitalista iniciado en el siglo XV desde el desarrollo de “empresas”. Estas son organizaciones que, además de perseguir fines de lucro, deben competir con los valores impuestos por el modelo religioso cristiano de una sociedad dividida por consideraciones de clase rígidas. Dichas clases están jurídicamente definidas en el modo de producción feudal (se nace noble o siervo) y la única movilidad posible está en incorporarse al mundo clerical, manteniendo las diferencias entre el alto y bajo clero.

Con el desenvolvimiento de las economías urbanas enfrentadas a los cerrados mundos feudales, estas fueron un escenario para la conformación de un nuevo individuo que se “hace a sí mismo”, que se enriquece con actividades comerciales y que, en la defensa de su producción, crea “gremios” (se congrega con otros individuos de su mismo oficio para proteger su producto, precio y mercado). Estas organizaciones se llamaban “universitas”, que significaba un todo unido por un mismo fin; así, la palabra *universitas* (universidades) era un vocablo que debía acompañarse con la actividad que dicho grupo realizaba. En castellano diríamos “el universo de...”: el universo de maestros, de panaderos, de pintores, etc.<sup>3</sup>

Para Antonio Gramsci (2006), el empresario no solo tiene una función de acumulación de riquezas; también debe tener la capacidad diplomática-política de relacionarse –en calidad de prestador de servicios– con los gobernantes e influir en las prácticas y usos de los grupos humanos como consumidores, estableciendo organizaciones jerárquicas. Para ello, necesitan “la capacidad para seleccionar ‘los encargados’ (empleados especializados) a los que se pueda confiar esa actividad organizativa de las relaciones generales externas de la empresa” (Gramsci, 2006, p. 10). Estas funciones configurarán un nuevo tipo social al que Gramsci llamará “intelectual orgánico”, un individuo cuya producción son sus ideas.

<sup>3</sup> Diversos autores trabajan el tema del origen de las universidades, para mayor información leer Bowen, James. *Historia de la educación occidental* Tomo II (2009), cap. IV: 156-196.

La hegemonía de Roma sobre la religión cristiana fue un largo proceso de institucionalización permanentemente disputado. Incluso, en el siglo XII, se crea la Santa Inquisición para combatir las herejías. En el mismo siglo, la reapertura del comercio mediterráneo entre Occidente y Oriente permitió a los estudiosos acceder a libros griegos y romanos que los árabes utilizaban. Este flujo de lecturas y la expansión de la vida de las nuevas urbes (los burgos) llevarán a los habitantes a buscar saberes que sirvieran a las prácticas del comercio y que no pusieran a sus almas en situación de pecado al acumular riquezas. El flujo de nuevas ideas implicaba –para teólogos y filósofos– replantearse los dogmas de la producción del conocimiento y el monopolio del clero.

Para la escolástica<sup>4</sup>, los intereses individuales debían subordinarse a la voluntad divina: el cuerpo era la cárcel del alma y la carne causa del pecado, por lo tanto, el ser físico debía ser sometido y sacrificado, ya que la verdadera vida era la eterna y no este “valle de lágrimas” como se expresa en el rezo llamado “Salve”, aprobado en 1250 por el Papa Gregorio IX, en una versión cantada.

Desde el Renacimiento y el Humanismo (siglo XV al XVII), el mundo terrenal va adquiriendo centralidad en la vida de los seres humanos, al recuperar principios grecorromanos en los que el cuerpo no era negativo sino el principio del cuidado (mente sana en cuerpo sano). Ahora, el cuerpo pasará a convertirse, para muchos, en “templo de Dios”: la figura de Dios padre que castiga los pecados del mundo es reemplazada por la de Dios hijo, el que perdona, la dimensión humana de la divinidad. Los *universitas* dividirán los estudios entre los escritos “divinos” –la Biblia– preferidos y los escritos “humanos”, de allí el término “conocimiento humanista”.

<sup>4</sup> Corriente de pensamiento dominante en que prevalecía como fuente de conocimiento la palabra de Dios en una relación entre razón y fe. A su vez, esta corriente entendía al proceso del aprendizaje como una “revelación”, lo que implicaba una preparación para la meditación y la contemplación. El exponente principal de esta línea de pensamiento es Santo Tomás de Aquino.

Hablamos de *praxis* porque la *Ratio Studiorum* (plan de estudios) que aprobaron en 1599 fue una construcción pensada como fundamento de su accionar. Los miembros de la Compañía de Jesús idearon, definieron, evaluaron y controlaron una oferta educativa que reprodujeron allí donde se establecieran. Esta oferta educativa estuvo vigente por los siguientes dos siglos desde España y otros países europeos –aun aquellos con mayoría protestante– hasta África, Asia y nuestra América.

## **La Compañía de Jesús, allá en Europa, acá en el Virreinato del Perú**

Entre los siglos XV y XVII se desarrolla la Reforma religiosa –conocida como movimiento protestante cristiano– y su respuesta católica –la Contrarreforma–. La diversidad de expresiones religiosas es reflejo de los nuevos tiempos (la conformación de los sectores económicos urbanos y el movimiento cultural del humanismo) que pusieron en tensión las ideas de conocimiento, verdad y libertad.

Ante la imposibilidad de frenar el movimiento reformista del cristianismo, Ignacio de Loyola comprende que cuanto más un joven estudiaba los textos clásicos grecolatinos, más preguntas y dudas tenía sobre la infalibilidad del Papa, las disposiciones de los dogmas, la compra de indulgencias y las reglas del clero. De allí que estimó entregar a los postulantes de la Compañía las reglas de sus estudiantes –escritas en 1553– y luego redactó el libro que fue cabecera del noviciado de la Orden, *Ejercicios espirituales* (1548).

Mientras que en la Europa de la primera mitad del siglo XVI la Compañía se conformaba, en las colonias americanas eran conquistados los dos desarrollos urbanos más poblados: en México, los aztecas (empresa llevada adelante por Hernán Cortés, entre 1517-1521) y el Imperio Inca en Sudamérica (por Francisco Pizarro, entre 1532-1535). A su vez, se realiza el hallazgo de las minas de plata del Potosí (1545) y la fundación de las ciudades de Santiago del Estero (1550) y

Córdoba de la Nueva Andalucía (1573) por la corriente conquistadora desde el Noroeste (desde Lima, la capital del Virreinato del Perú). Esta jurisdicción fue creada en 1542 y se desconocía su extensión, pero se fijaba según lo dispuesto en el Tratado de Tordesillas de 1494, por el cual la Corona de Castilla y Aragón y la de Portugal establecían el límite de navegación del mundo conocido.

En esos tumultuosos años de cambios y descubrimientos, la monarquía católica hispana se comprometió a la cristianización de los habitantes de las indias occidentales, prontamente llamadas tierras de Américo por el navegante Américo Vespucio, que explicó que la tierra firme a la que llegara Colón no eran las indias orientales, sino un nuevo continente. A los fines de la evangelización, las huestes militares viajaban tanto con clero de diferentes órdenes religiosas como con cuerpos administrativos civiles, para el seguimiento de las obligaciones de los conquistadores.

Las coronas católicas disponían del derecho del real patronato, que les permitía a los monarcas decidir sobre las órdenes regladas y seculares o mendicantes y los miembros del clero para cubrir diferentes cargos clericales en sus territorios. Ya en 1503, el Consejo de Indias (órgano asesor del monarca en asuntos legislativo-judiciales) controlaba la correspondencia de los obispos y arzobispos y cualquier creación de parroquias o catedrales debía contar con la aceptación del poder civil. En un territorio no tan explorado, las disputas sobre límites estaban presentes y las delimitaciones entre el gobierno civil y el eclesiástico católico, en muchas oportunidades, agregaban otro elemento de disputa.

En Europa, el Concilio de Trento (1545-1563) reformula la Iglesia Católica Apostólica Romana y los protestantes van tomando distintas formas de institucionalización. A veces se da de manera hegemónica, como la corona británica que define la Iglesia Anglicana como culto oficial y en la cabeza del ella coloca al monarca; otras veces aparecen formas de repúblicas con Concejo de Pastores –como el Calvinista de Ginebra– o comunidades que no aceptaban ninguna injerencia de gobiernos civiles, como los separatistas. En lo educativo,

—  
La palabra *seminario* tiene varias acepciones: primeramente, es la institución educativa para la formación de sacerdotes, al mismo tiempo (uso laicizado que todavía usamos) es el espacio de enseñanza y aprendizaje que se organiza entre docentes y estudiantes que tiene por objeto la investigación de la propia práctica.  
—

el Concilio se decide por la institucionalización de *seminarios* para la formación de futuros sacerdotes y se establece el control de lecturas y autores permitidos.

El *index* del Papa Julio III aprueba la Orden de la Compañía y su misión educativa autorizando su expansión, apoyado por Carlos I o V (Emperador del Sacro Imperio Romano Germánico y Rey de España, Sicilia y Cerdeña), defensor de la Iglesia

Romana que trato de controlar a los protestantes alemanes. En 1555, el tratado Paz de Augsburgo lo forzó a aceptar la libertad de culto de los diferentes príncipes del Imperio. Considerando que las diferencias entre católicos y protestantes eran irreconciliables y que su gigantesco dominio consumía las fuerzas de cualquier monarca, divide sus territorios dinásticos y deja la corona imperial germánica a su hermano Fernando y la corona española –con sus colonias atlánticas– a su hijo Felipe II, quien autoriza la entrada de los jesuitas a América.

En las dos últimas décadas del siglo XVI, el General de la Orden, Claudio Acquaviva, organiza una comisión de jesuitas para estudiar por 10 años las diferentes universidades europeas sin diferenciar el culto religioso de esas instituciones. El objetivo de la comisión era proponer un plan de estudios, es decir, un hacer, reflexionado y evaluado, sobre ese quehacer que modificara sus prácticas. Luego de varias puestas en gestión se finaliza la *Ratio Studiorum* en 1599<sup>5</sup>. Estas reglamentaciones definían en primer lugar, quiénes podían ingresar a la casa de estudios, ya sea como postulantes de la orden o como estudiantes laicos: en ambos casos, se debía garantizar la proveniencia

<sup>5</sup> La *Ratio Studiorum* permaneció sin modificaciones hasta 1832.

de una familia de “cristianos viejos”, es decir que se debía demostrar que los cuatro abuelos eran hijos legítimos bautizados en el dogma católico. Así también se dictaminaban las materias a dictarse, la graduación de los contenidos, el régimen disciplinar y los títulos a otorgar, de acuerdo a las autorizaciones que el Papa y la autoridad civil permitieran.

El fin educativo de la *Ratio Studiorum* seguía siendo la conservación del alma cristiana pura, educar a un cristiano que defendiese a la Iglesia Católica Apostólica Romana y al monarca legitimado por la voluntad de Dios. El texto aceptaba como lecturas los clásicos humanistas de la Antigüedad –por supuesto, aprendiendo griego y latín como contenido básico para su comprensión–, pero siempre que en ellos se buscará la presencia de Dios. Por ello, se podían estudiar los saberes que entraban en el campo de las ciencias, siempre y cuando estas no contradijeran los principios de la Biblia. Para tales propósitos, las lenguas a estudiar debían ser el latín y el griego, no podía haber traducciones en lenguas romances que daban la posibilidad de libres interpretaciones. Además, el hablar latín permitía la conformación de un sentido de hermandad, de identidad compartida, sin importar el origen de los estudiantes. Los jesuitas no legitimaban un sentimiento de pertenencia local –que estimaban limitado–, sino el sentimiento de ecúmene; de esta manera, los localismos que se estaban manifestando quedaban subordinados a una identidad superior, cosmopolita. Esta es la propuesta que se traslada a las nuevas tierras conquistadas.

Las fronteras al sur del Virreinato del Perú no resultaban atractivas para los conquistadores que, interesados por encontrar oro y plata, emprendían expediciones hacia las tierras de llanuras boscosas al sur del Altiplano. Con el correr de la empresa de conquista, las tierras más allá del Valle de Lerma (actual provincia de Salta) se presentaban cada vez menos ricas, tanto en recursos naturales como en “gentes nativas” que pudieran ser reducidos a trabajar para los blancos hispanos (peninsulares). Todo esto tenía lugar durante la gobernación teniente del territorio de Córdoba del Tucumán, dispuesta

desde 1583 e independizada de la gobernación teniente de Chile, cuya capital era Santiago del Estero y Córdoba la “aduana seca” es decir, el límite conquistado. Esta disposición jurídico-administrativa perdurará hasta las reformas borbónicas, cuando el rey Carlos III –en la segunda mitad del siglo XVIII– creará el Virreinato del Río de la Plata y ordenará a esa territorialidad en gobernaciones intendencias (desterrando la estructura de gobiernos tenientes) en 1783.

Los jesuitas crearon diversas instituciones educativas. Incluso, en algunos casos, se discute sobre el momento de autorización del Papado o de la corona, sobre la entrega de los recursos económicos para su establecimiento y sobre el derecho legítimo de otorgar títulos profesionales. Sin entrar en las controversias sobre el momento jurídicamente aceptado como de fundación, podemos reconocer el orden de institucionalización en cuanto a las prácticas educativas: el primer establecimiento fue el Colegio Máximo, que formaba a los futuros hermanos de la Compañía. Esta era la primera etapa formativa para jóvenes antes de pasar al Seminario de Santa Catalina Virgen y Mártir (que abre sus puertas en 1609), ubicado en Santiago del Estero, cuando habían expresado la voluntad por la vida religiosa.

En estos años, el obispo de la gobernación del Tucumán –cuya capital era la ciudad de Santiago del Estero–, entre 1597 y 1614, fue el criollo Hernando de Trejo y Sanabria, presentado por el virrey del Perú, nombrado por el rey Felipe II en 1592 y aprobado por el papa Clemente VIII en 1594. Este lapso de tiempo responde a los tiempos administrativos de la época: los viajes de ida y vuelta de la información en barco eran largos y muchas veces peligrosos, por lo que las legitimaciones y otorgamientos de permisos no siempre nos permiten establecer fechas precisas.

En este tiempo es que los jesuitas van obteniendo las estancias de Caroya (1616) y Jesús María (1618). Posteriormente también adquirieron Santa Catalina (1622), Alta Gracia (1643), La Candelaria (1678) y San Ignacio (1725).

Figura 2. Escudo del Colegio Nacional de Monserrat



*Nota:* Este archivo tiene licencia *Creative Commons Attribution-Share Alike 3.0 Unported*. Escudo del Colegio Nacional de Monserrat, conservado en la estancia jesuítica de Caroya, adonde vacacionaban los colegiales.

Revisa la información sobre el escudo del Colegio Monserrat. Como todo escudo es una declaración de su proceso de institucionalización, ¿cuáles son los elementos educativos y cuales corresponden a dimensiones sociales (políticos, religiosos, sociales)?

---

La organización jurisdiccional jesuita no acordaba en sus límites con los que establecía el ordenamiento civil. La división territorial de las provincias eclesiásticas respondía a los límites establecidos por el estado laico, bajo las denominaciones de archidiócesis y diócesis. Según las disposiciones jesuitas, estas tierras formaban parte de la provincia del Paraguay, incluyendo las misiones indígenas en las actuales provincias de Misiones y Entre Ríos, así como territorios de Paraguay, Uruguay y Brasil. Esta provincia jesuita era una unidad administrativa autónoma respecto a lo dispuesto por la monarquía española y en diferentes momentos ocasionaba arduas disputas en cuanto a la injerencia en temas judiciales entre el Papado y la corona.

---

Del Colegio Máximo al Colegio Superior, se le reconocía la importancia de sus cursos de teología y filosofía, pero más importante aún, para los realistas (defensores del poder del rey) era el reconocimiento a la formación moral de los estudiantes, en una forma de

convivencia de pensionado semejante a la vida conventual. Recién en 1621 el papa Gregorio XV autoriza a los jesuitas a entregar títulos de grado de licenciado y doctor, elevando al colegio al rango de universidad. Esto es ratificado por el rey Felipe IV al año siguiente. De esta manera, podemos observar que el proceso de institucionalización de la Universidad de Córdoba llevó un largo y complejo tiempo, debido a la intervención en conformidad de los lejanos poderes de la corona y el papado, sin que esto fuera en desmedro de la práctica activa de la congregación.

La iniciativa del sacerdote Ignacio Duarte y Quirós –que había estudiado con los jesuitas– posibilitó la apertura del Real Colegio de Nuestra Señora de Monserrat en 1687, ya que entrega la herencia que recibiera de su padre. Dicho establecimiento rápidamente fue reconocido por la calidad educativa tanto en la trasmisión de conocimientos, como en la preparación para el cursado de estudios universitarios. La mayoría de la matrícula era de estudiantes laicos y el alumnado era conocido como externo o manteísta, ya que podían vivir en pensionados particulares y debían portar la capa con cuello –manteo– que los distinguía públicamente en su pertenencia institucional. De esta manera, debían guardar los buenos modales no solo durante el tiempo escolar, sino que debían dar ejemplo de rectitud en todo momento y situación.

Los colegios, los seminarios y la universidad fueron parte de la empresa jesuita, que atendía almas, conocimientos y producción de bienes de consumo propio y para la venta. Al mismo tiempo, preparaba encargados –tanto clericales como laicos– con múltiples destrezas: caligrafía reconocible oficial –que permitía interpretaciones diferentes sobre lo escrito–; dibujo, para realizar planos y retratar los recursos naturales desconocidos; capacidad de realizar informes y operaciones matemáticas y un sentimiento de responsabilidad y orgullo de pertenecer a la metrópoli.

---

Desde la línea administrativa-burocrática del clero católico y en relación a las crecientes demandas producto de la extensión de la territorialidad y la población bajo el mandato de la corona, era fundamental no solo captar nuevos individuos para la hermandad sino crear fuertes lazos con los laicos para que mantuvieran la lealtad al papado como autoridad máxima del cristianismo. También se hacía necesario reclutar personas que estuvieran preparadas para las actividades de control, seguimiento e imposición de normas cuyas autoridades se encontraban a miles y miles de kilómetros, por lo que la formación del carácter—una identidad de pertenencia que remitía a un colectivo de gran prestigio—era un imán de atracción para que los padres enviaran a sus hijos durante muchos años a formarse con los jesuitas, quienes aseguraban carácter y conocimientos para dirigir “empresas”.

---

La empresa de la conquista y la colonización necesitaba de hombres (y acá lo usamos como género y no como especie) para las diferentes tareas, que iban desde las fuerzas militares a las administrativas-burocráticas y el desarrollo de negocios productivos que se armaban desde el sistema de monopolio mercantil. Las coronas coloniales convenían contratos con particulares a quienes les daban la patente para actividades extractivas específicas a cambio del pago del impuesto al rey (el quinto real) y la oferta jesuita resultaba altamente interesante para los españoles que tenían hijos en las nuevas tierras, ya que aseguraban la lealtad a la Iglesia católica y a la corona española. Además, proveía a los jóvenes criollos de herramientas sobre el manejo de las estancias, ya que—dados los peligros que implicaban los largos viajes desde los diferentes puntos del virreinato del Perú hasta Córdoba— muchas veces pasaban años hasta que el joven hidalgo volvía a sus posesiones.

En tiempos de vacaciones los estudiantes eran llevados a las estancias, donde podían aprender sobre el circuito productivo ganadero (especialmente el mular, tan necesario para el transporte de la plata de Potosí), el manejo de esclavos, los sistemas de sembradíos (los vinos de Caroya eran de alta estima), los obrajes, las tahonas (molinos), la construcción y la fabricación de muebles, Es decir, esto

---

Barbero (1998) sostiene que según la comisión de las temporalidades de los bienes de la Compañía—encargada de registrar y vender los bienes de los jesuitas luego de su expulsión—solo en Córdoba los jesuitas dejaron 1945 esclavos, representando el 30 % de la mano de obra en las diferentes actividades que se daban en sus unidades productivas y establecimientos educativos.

---

preparaba a los futuros patrones de estancias en todo lo atinente a la producción y a la administración de los latifundios.

La estructura productiva creada por los jesuitas les permitía aceptar a hijos de cristianos pobres que recibían educación sin prestaciones económicas, pero debían realizar trabajos entre los cuales estaba el ser preceptor; es decir, controlaba la conducta de sus pares, cuidaba los preceptos de la *Ratio Studio-*

*rum* e incluso tenía la responsabilidad de llevar adelante los castigos físicos que los profesores determinaban y que les estaba prohibido ejecutar para evitar que el alumno tuviera resentimientos con su maestro.

Lo importante era, entonces, poder recibirse de una institución jesuita, lo que aseguraba a los jóvenes un futuro de prestigio—ya sea como sacerdote, personal de la burocracia estatal o buen administrador de los bienes particulares—. De esta manera, en una sociedad cerrada en donde la riqueza se heredaba, un título profesional daba un poder de conocimiento que era de alto reconocimiento y un trampolín para que—por méritos propios—se pudiera ascender en la sociedad criolla.

## **El final de la empresa jesuita**

El siglo XVIII se abre con una nueva dinastía en el trono de España: los borbones—de raíz francesa—se instalan luego de la guerra de sucesión en 1713. Las colonias—tan lejos de la metrópolis—y los criollos (hijos de blancos nacidos en la colonia) tienen cada vez mayor

injerencia en estas tierras y los recursos explotados de las minas son cada vez menores. Bajo el reinado de Carlos III (1759-1788) se reestructura administrativamente España y también las colonias. Entonces se crea el Virreinato del Río de la Plata, con capital en Buenos Aires, en 1776. De esta manera, el eje productivo hacía el Pacífico (Lima) cambia al Atlántico, lo que modifica las relaciones regionales de estas tierras. Especialmente, el rey tenía un fuerte rechazo por los jesuitas, fundado en el poderío económico de la Compañía en América. Muchos realistas veían cómo las misiones jesuitas crecían demográfica y económicamente, mientras que los recursos indígenas en las encomiendas laicas iban agotándose. El reemplazo de la mano de obra indígena por la africana era muy costoso y, como los esclavos jesuitas se reproducían exitosamente, resultaban un “bien mueble” costoso para el resto de los propietarios.

Las acusaciones de instigadores de movimientos contra la corona, de ofensas morales a la vida clerical y de enriquecimiento desmedido llevaron al rey a la expulsión de los jesuitas en 1767. El manejo de los establecimientos educativos pasó a manos franciscanas y los bienes de la Compañía serían puestos bajo el ordenamiento de Juntas Municipales de Temporalidades, que se hicieron cargo de la explotación de estos. Si bien los jesuitas con ellos habían producido importantes ganancias, a los pocos años comenzaron a generar pérdidas, por lo que pasan a tener administradores en 1789, por Real Ordenanza. Sin embargo, ni con este traspaso las estancias pudieron recuperar su vigor y poco a poco se fueron desmembrando entre arrendamientos y ventas.

Las instituciones educativas, en manos de franciscanos, no mantuvieron el prestigio jesuita, lo que ocasionó varias disputas con el clero secular, especialmente con el obispado. En el año 1800 se renombra como Real Universidad de San Carlos y de Nuestra Señora de Monserrat, quedando subordinada a la corona y al papado. Así se encuentra al momento del inicio de la etapa independentista. Los jesuitas volverán a Córdoba con una propuesta educativa universitaria en 1956, pero esa... es otra historia.

## Interrogantes para seguir reflexionando

Vamos a trabajar sobre los siguientes extractos de la normativa del Colegio de Nuestra Señora de Monserrat, cuyo original se conserva en el archivo de dicho colegio, data de 1687 y está firmado por Thomas Feliz de Argandoña y Francisco de Olea.

1. Observemos en los capítulos I y II la institucionalización fundacional, en cuanto al fundamento de su existencia tanto jurídica como económica.
2. ¿Saben quién fue Duarte y Quirós? Busquen información de su biografía y describan su identidad como sujeto social, ubicado en su tiempo, y el mandato social que él desarrolla.

### CONSTITUCIONES Y ESTATUTOS D EL COLEGIO DE NUESTRA SEÑORA DE MOSERRAT<sup>6</sup>:

#### Capitulo I: Del fundador, y Patrón y de lo que con ellos se debe observar

1.- Primeramente El fundador de dicho Collegio Real Convictorio es el dicho Dor Ignacio Duarte y Quiros que le a dotado y fundado con todos sus bienes propios patrimoniales que eredo de sus Padres...

3.- Por que enla en la escritura de dotación y fundación de dicho Collegio mando el Dor. Ignació Duarte y Quiros, que después que se cosolide el usufruto en la propiedad de sus vienes de que tiene hecha donación al Collegio de la Compañía de Jhs de la Ciudad de Cordova se recivan sin dote para Collegiales seis muchachos pobres de buenas Costumbres, y habilidad, que se sustenten con las Ventas de dichos vienes (...)

#### Capitulo II: De la Compañía de JHs, a cuyo cargo esta dicho collegio...

1.- Por que la Compañía de Jhs, en cumplimiento de su santo instituto se ocupa y emplea tan loablemente en la educación, y la buena enseñanza de laJuventud con tanto provecho, y utilidad de la republica Xptiana;

<sup>6</sup> Se ha respetado la ortografía y las normas gramaticales del texto original.

Los sumos Pontífices le tienen encargado, el gobierno y administración de los Principales Seminarios que ay en toda la Ygleaia... en respuestas, y interpretaciones del Santo Concilio de Trento, tiene ordenado que adonde los de la Compañía de Jhs quisieren se les encarguen, las liciones y enseñanza de los dichos seminarios. (Martínez Paz, 1940)

La lectura de los párrafos del capítulo III da cuenta del sujeto de aprendizaje, enunciando las intencionalidades sobre la “selección social” establecida que venían de la “historia” de Europa.

3. ¿Cómo creen que impactaron en la construcción social de esta Córdoba colonial?
4. ¿De qué forma este diseño de formación evidencia el concepto de encargado formado como intelectual orgánico que propone Antonio Gramsci?

**Capitulo III: De las partes y calidad que ha detener lo que an de ser admintidos por Collegiales y familiares a dho Collegio**

1.- Los que se Ubieren derecibir en dicho Collegio por Collegiales ante todas Cosas han de ser christianos Viejos limpios detoda raza deros, Judíos; y penitenciados por el Santo Oficio y de legitimo matrimonio y no an detener enfermedad alguna contagiosa.

2.- Hande ser de hedad de doze años a lo menos y que sepan ya Leer y escribir competentemente, y que Con suVida no ayan dado mal exemplo sin que primero conste de su enmienda.

3.- Asi mesmo han de ser de buena habilidad, de suerte que aya esperanza, fundada de que conseguirán el fin, que ne dicho Collegio se pretende, Y principalmente ande ser de buenas Costumbres y denatural rendido en que pueda imprimir, y conservar la buena educación y enseñanza.

4.- Aunque en dho Collegio se an de sustentar seis Collegiales Pobres con dichas rentas, se pueden y deben admitir también tors que fueren ricos tendiendo las calidades ya dichas, Y pagando estos loque toca a su sustento: pero atnes de ser admintidos unos y otros seles avisara qse

si despues pareciere no tern algo de sus dicho, seles quitara el manto, y se despidira del Collegio.

5.- Han de ser preferidos ceteris paribus (en igualdad de condiciones) de los que ubieren de admitir por pobre los ijos, nietos y descendientes de conquistadores y los hijos y nietos de personas nobles y calificadas de la republica teniendo los requisitos necesarios. (Martínez Paz, 1940)

En los capítulos IV y V nos adentramos en la vida cotidiana de los estudiantes.

5. ¿Cómo se organizaba la vida colectiva?
6. ¿Podemos dar cuenta de los fines educativos de los jesuitas en estas normas? ¿Podemos diferenciar los contenidos de educación de los de socialización?
7. ¿Podemos reconstruir las sensaciones y los sentidos de estos jóvenes —que podían pasar años lejos de su familia— y analizar cómo incorporaban los mandatos de la institución?

**Capitulo IV: del recibo de los collegiales y modo que se debe observar en el**

...2.- A sus Padres y Parientes o quialquiera otra persona a vuyo cargo estuviere El que ubiere de ser recibido en dicho Collegio, seles a de avisar antes que sea dmitido, que no se an de entremeter en la coreccion y castogos del tal collegioal para impedirlo o contradezirlo por el tiempo que ne el Collegio esubiere, por que este refugio y favor que ellos sintes los inquieta, y daña mucho para preseguir en su buen intento, y si asi no prometieren de hazarlo no sean admintidos al Collegio...

**Capitulo V: De lo que deven observar los collegiales cerca de las buenas constumbres, y policia**

1.- Todos se an de confesar cada quince días y comulgar con parecer de su confesor...

5.- Tenganse gran amor, paz y unión; unos a otros; y trátense con crianza y urbanidad, no despreciando los mayores, a los menores, y tratando con respecto los menores, a los mayores...

6.- Para que esta unión, paz y concordia se aumente mas y conserve, todos los Collegiales de facultad mayor de Actos y Theologia, y todos los demás tenindo diez y ocho años cumplidos, haranel Juramento ordinario en la forma que se suelo hazer en los Collegios de España de defenderse y aiudarse unos y otros, y guardar los estatutos del Collegio, y promover todas las cosas de el...

9.- Cuando estbieren fuera, acuérdense del buen nombre del Collegio de Nuestra Señora. (Martínez Paz, 1940)

Ahora veamos el plan de estudios, la dimensión organizacional del tiempo en el transcurrir institucional.

8. Organiza una línea del tiempo diario de estos estudiantes, entre “lecciones”, “estudio”, “recreación”.
9. Caracteriza la organización jerárquica de los responsables del control, quiénes y para qué lo llevaban a cabo. ¿Se trata de prácticas individuales o colectivas? ¿Cuáles eran los roles de estudiantes y profesores? ¿Cómo se construyen las relaciones sociales entre estudiantes?

**Capitulo VI: De la distribución del tiempo, que deven guardar los collegiales entre semana.**

1.- Tocarse a levantar en el Collegio, media hora después que el de la Compañía de Jhs; como en Invierno a las cinco y media y después de un quarto de hora se juntan en la capilla: donde luego en entrando, se dira la letania de Nuestra Señora y lo de mas del tiempo el Cumplimiento de mida se encomendaran a Dios Nuestro Señor, mental, o vocalmente confrme a la ynstruxion que el Padre Rector les dire.

2.- De las seis y quarto a siete y media estudiaran; y a las siete y media iran a la Compañía donde estudiaran hasta las diez y media poco mas o

menos asistiendo a la misa y lecciones, y todo lo demás que dicho tiempo suelo aver en los estudios de la Compañía.

3.- Después de las diez y media se vooveran al Collegio por el mismo horden que fueron donde repasaran hasta las onze las lecciones que aquellamañana oieron, o estudiaran lo demás que sus maestros les uvieren mandado, y siempre que fuere tiempo de estudio ande hablar en latin, a lo menos los Mayoristas y los que Cursaren alguna facultad.

4.- A las onze setacara a comer, y aviendo oído la señal acudirán al reffitorio, donde ninguno se sentara luego a la Mesa, sino como fuera entrando sepondran alrededor de las mesas. Y aguardaran al PadreRector, o quien precidiere en su logar para que heche La bendición; y luego se sentaran por su horden...

6.- Mientras se comiere se leera algún buen libro, El qual servirá, no solo para provecho, y educación, sino también para El silencio, el qual junto con latempanza, mediestia, y dezencia se debe guardar mientras se come...

7.- Después de Comer tendrán un ratto de reccacion hasta las dose y media juntadosetodos aun lugur señalado quepara esto abra a donde unos con otros trataran y conversaran de cosas buenas...

8.- De dose y media, a la una y media sedescansara, sino es que paresca onveniente que se intruzga escuela de Canto... se cantara canto llano y órgano...

9.- De launay media hasta las dos y quarto estudiaran y a las dos y quarto yran a laCompañía por el mismo orden que fueron por la mañana donde estarán hasta las cinco poco mas o menos asistiendo a lecciones, y al Rosario...

10.- A las cinco y quarto poco mas mo menos bolveran al Collegio por el mismo horden donde se recrearan hasta las seis de las seis hasta las siete y media estuiaran recojidos en us aposentos y en estetiempo procure el Padre Rector por sí, o por otroa persona vicitarlos mirando con cuidado, si estudian, o que hacen...

11.- de las siete y media hasta las ocho repetirán las lecciones que vieran oído cada uno en su facultad teniendo para esto señalado cada aula un Collegial mas abil y suficiente que precida.

12.- A las ocho setocara a cenar, y en la cena se guardara el mesmo orden que nel a Comida...

13.- Despues tendrá un ratto derecreacion de la misma manera que la tuvieron después de comer y durara esta recreación hasta las nueve.

14.- Despues de las nueve al quarto se recojeran todos a sus aposentos y lleran en algún libro espiritual que los mueba al Santo Temor de dios, y a huir detodo pecad, y del querta hasta la media hran examen de conecna juntos todos en la capilla.

15.- A las nueve y media setocara a costar, y después depaso un quarto un de los Collegiales que estuviere señalado por el Padre Rector vicitara los Aposentos, y vera si están todos en ellos...

16.- En los demás tiempos del año como primavera, Verano y otroño, se guardara la mesma distirbución anteponiéndola mas o menos, conforme fuera El tiempo en que setocare a levantar en la Compañía, y la observaranen todo. (Martínez Paz, 1940)

## Glosario

*Escolástica*: se refiere a “aquel que pertenece a la escuela”. En el medioevo, el concepto de escuela estaba vinculado a diferentes corrientes de pensamiento, por lo que correspondía al trabajo intelectual, divorciado del trabajo manual.

Este movimiento teológico-filosófico-pedagógico se da entre mediados del siglo XI y mediados del XV, en las universidades que se desarrollaron en los crecientes burgos europeos; fue un intento por utilizar la

filosofía grecolatina clásica para comprender la revelación religiosa del cristianismo.

Con el crecimiento del comercio entre Occidente y Oriente a partir de las cruzadas, aparecieron nuevos textos árabes y judaicos, así como se recuperaron textos griegos y romanos antiguos. Esto causó una fundamental preocupación por consolidar y crear grandes sistemas—sin contradicción interna— que asimilasen toda la tradición filosófica antigua de la razón sin contradecir los mandatos de la doctrina cristiana.

Como método de trabajo intelectual, todo pensamiento debía someterse al principio de autoridad y la enseñanza se podía limitar, en principio, a la repetición de los textos antiguos, sobre todo de la Biblia (principal fuente de conocimiento). A pesar de todo ello, la escolástica incentivó la especulación y el razonamiento, pues suponía someterse a un rígido armazón lógico y a una estructura esquemática del discurso que debía exponerse a refutaciones y preparar defensas.

En relación a la inicial identificación entre razón y fe, se sostiene que Dios es la fuente de ambos tipos de conocimiento y la verdad es uno de sus principales atributos. De tal forma, Dios no podía contradecirse en estos dos caminos a la verdad y, en última instancia, si había algún conflicto, la fe debía prevalecer siempre sobre la razón, así como la teología sobre la filosofía.

El apogeo de la escolástica coincide con el siglo XIII, en el que se fundan las universidades y surgen los órdenes mendicantes (dominicos y franciscanos, mayormente), de donde procederán la mayoría de los teólogos y filósofos de la época.

Los dominicos asimilaron la filosofía de Aristóteles a partir de las traducciones e interpretaciones árabes de Avicena y Averroes. Los franciscanos seguirán la línea abierta por la patrística y asimilarán el platonismo, que era mucho más armonizable con los dogmas cristianos.

Entre los franciscanos se destacan Alejandro de Hales, San Buenaventura (1221-1274) y Robert Grossetes, perteneciente a la Universidad de Oxford (centrada en investigaciones científicas, el estudio de la naturaleza, la ciencia experimental y la matemática).

Sin duda, el máximo representante de la teología dominica –y en general de la escolástica– es santo Tomás de Aquino (1225-1274). En su magna obra *Summa theologica* aceptó el empirismo aristotélico y su teoría hilemórfica. Su cuerpo teórico se denomina tomismo. Sus argumentos cosmológicos para demostrar la existencia de Dios (las “cinco vías”) han sido la base fundamental de la filosofía cristiana durante muchos siglos. La demarcación entre filosofía y creencia religiosa llevada a cabo por Tomás de Aquino iniciará el proceso de independencia de la razón a partir del siglo siguiente y representará el fin de la filosofía medieval y el comienzo de la filosofía moderna.

En el siglo XIII, los franciscanos cobran importancia. De este período, sus máximos representantes son Juan Duns Escoto (1266-1308), llamado Doctor Sutil, y Guillermo de Ockham (1290-1349), para quien la inteligibilidad del mundo y, principalmente, la de Dios, serían firmemente cuestionadas. Este autor sostiene que en el acto de conocer hemos de dar prioridad a la experiencia empírica o “conocimiento intuitivo”, que es un conocimiento inmediato de la realidad (particular), ya que, si todo lo que existe es singular y concreto, no existen entidades abstractas (formas, esencias) separadas de las cosas o inherentes a ellas. Los universales son únicamente nombres (*nomen*) y existen sólo en el alma (*in ánima*).

El pensamiento de Ockham fue primordial en las interpretaciones de Lutero sobre su postura de atribuir la salvación del alma a la predestinación sobre el libre albedrío.

*Ratio studiorum*: la misión de educar fue la impronta de la Compañía desde su fundación por parte de San Ignacio de Loyola. El objetivo era formar clérigos con un alto contenido de saberes y caracteres de conducta de

los más altos estándares, que fueran fieles al papado como autoridad máxima de la Iglesia y a la cabeza gobernante laica en una alianza indestructible. Bajo el mandato del padre general de la Compañía, Acquaviva, se organiza una comisión de estudio sobre planes de universidades existentes que mostraron qué era lo nuevo que atraía a los jóvenes, para organizar una oferta educativa superior que pudiera ser utilizada en cualquier lugar donde los jesuitas se establecieran.

Durante 10 años, los hermanos jesuitas estudiaron las propuestas educativas de las universidades europeas, tanto católicas como protestantes. Hasta que, en 1599, el Papa aprueba la reglamentación del *Ratio atque Institutio Studiorum Societatis Iesu* (plan oficial del estudio de la Compañía de Jesús).

Se tomó como principio incorporar los nuevos conocimientos que se estaban produciendo en el campo de las ciencias, al mismo tiempo que se creaba un espacio físico y temporal de control sobre las lecturas y las interpretaciones que evitaran poner en duda la autoridad del papado o de los monarcas.

Se convierte en una propuesta “humanista”, es decir, no solo propone la lectura de la Biblia y de los padres de la Iglesia, sino que incorpora las lecciones de griegos y latinos, con la intención de manejar la estructura gramatical de esas lenguas más que los contenidos paganos que contenían.

## **Bibliografía**

Barbero, E. (1998). *Compañía de Jesús y temporalidades de Córdoba*. Archivo General de la Nación Argentina.

Berger, P. L. y Luckmann, T. (2003). *La construcción social de la realidad*. Amorrortu editores.

Gramsci, A. (2006). *Los intelectuales y la organización de la cultura*. Nueva Visión.

Martínez Paz, E. (comp.) (1940). *Reglas y Constituciones de la Universidad Nacional de Córdoba*. Colección de la imprenta jesuítica del Colegio de Monseñor. Imprenta de la Universidad de Córdoba.

Real Academia Española. (s. f.). Empresa. En *Diccionario de la lengua española*. Recuperado el 3 de septiembre de 2021, de <https://dle.rae.es/empresa>



# Notas sobre las primeras letras en Córdoba hacia principios del siglo XIX

## Reglamentación, maestros, alumnos y contenidos

*Valentina Ayrolo y José Bustamante Vismara*

Como en todas las ciudades coloniales de Hispanoamérica, en Córdoba la instrucción de los niños fue una preocupación para las autoridades españolas. Luego, hacia principios del siglo XIX, este interés continuó y fue materia de atención para los gobiernos postindependientes.

Este trabajo recupera algunas de las lecturas de la bibliografía tradicional sobre el tema y dialoga con análisis de más reciente producción. Se compaginan algunos materiales de archivo hasta ahora inéditos y, a tono con la propuesta del volumen, se busca cerrar problematizando algunos conceptos. El capítulo se articula a partir de cuatro apartados. El primero es un marco general que trata sobre la organización de la enseñanza entre fines del período virreinal y el período en que Córdoba se conformó como autonomía provincial; tras ello aludimos a los maestros y alumnos; luego referimos a los contenidos enseñados; y el cuarto apartado trata acerca de los cambios sucedidos hacia la década de 1850.

## **La organización de la enseñanza entre la colonia y la autonomía**

El escenario educativo de Córdoba virreinal se componía de un conjunto diverso de ámbitos de aprendizaje. En la ciudad, muchos niños se educaban en sus hogares, donde recibían clases de maestros particulares o bien asistían a los conventos masculinos como los de San Francisco y Santo Domingo (Probst, 1940). Otros, concurrían a la escuela elemental que tenían los Jesuitas, que funcionaba en la que luego sería la Universidad. Esta escuela fue cerrada luego de la expulsión de la compañía y reabierta por iniciativa del gobernador intendente de Córdoba marqués de Sobre Monte entre 1786 y 1807 quien destinó dinero de las temporalidades jesuitas para su manutención (Endrek, 1994).

En la misma época, a través de una circular, se comprometía a los vecinos y a los jueces pedáneos de los poblados a que pusieran en marcha nuevas escuelas. Aunque funcionaron intermitentemente, lograron establecer una organización que constituiría la estructura básica de lo que, hacia 1820, será una propuesta educativa más compleja.

La educación de las niñas fue impulsada por el obispo Joseph de San Alberto quien, durante su gestión al frente de la diócesis del Tucumán entre 1778 y 1784, fundó un Colegio de Niñas Nobles Huérfanas en Córdoba. El establecimiento se instaló en 1782 y la enseñanza se extendió a las niñas que no eran nobles o eran huérfanas. Como menciona Mazzoni (2019), a propósito de la obra de San Alberto, el obispo comentó al rey que la escuela estaba atendida “por seis hábiles y virtuosas maestras” y las niñas eran “recogidas, alimentadas, vestidas, educadas e instruidas, en cuanto puede y debe ser una mujer, para ser útil a la religión y al estado” (p. 109). Según esta autora, las jóvenes aprendían lecto-escritura, catecismo, actividades manuales y domésticas (Mazzoni, 2019). En 1785, el rey avaló las constituciones de dicha casa de estudios y con ese mismo formato fueron

impulsados establecimientos semejantes en Catamarca, Santiago del Estero, Tucumán, Salta, Jujuy y La Rioja, pero solo en la primera de estas ciudades hubo algún avance en su desarrollo (Probst, 1940; Gato Castaño, 1990).

Un punto de referencia importante de los cambios sucedidos hacia 1810 lo constituye el reglamento que el Cabildo de la ciudad de Córdoba aprobó en 1813.<sup>1</sup> Este consta de 21 artículos referentes a las escuelas de primeras letras. Algunas pautas ya conocidas desde el período virreinal continúan, sobre todo las relativas al ordenamiento del tiempo, los quehaceres de los maestros, las obligaciones de los alumnos; pero hay ciertas novedades. Junto a la liturgia católica, aparecía el 25 de mayo consignado como “día aniversario de nuestra regeneración política” (art. 13), se alude a la periódica entonación de la “Canción patriótica a seis voces” (art. 4) y, al enseñar los rudimentos del origen y objeto de la sociedad, se explicaría el sentido de las palabras “igualdad y libertad” (art. 6).

En 1819, el gobernador intendente Manuel de Castro (1817-1820) daba a conocer un auto de gobierno donde se prescribían en cinco artículos las principales cuestiones relacionadas a la instrucción y educación de los niños. Sobre esta base se legisló en materia escolar durante las décadas siguientes (Endrek, 1994).

En 1820, con el gobierno de Juan Bautista Bustos (1820-1829), se inicia una nueva etapa política, cuando la provincia comienza la gestión independiente de su administración interior. En 1821 se promulgó un Reglamento Provisorio que organizó los poderes públicos locales. El texto afirmaba a la provincia como libre, independiente y titular de su soberanía. Se dirigía a los ciudadanos y atendía al adelanto de la educación o ilustración como una obligación estatal. La gestión de los establecimientos escolares sería llevada adelante por el gobernador, aunque los planes y programas educativos estarían en manos del Poder Legislativo (Sala de Representantes).

<sup>1</sup> El texto es reproducido por Cabrera (1911, pp. 446 y ss.).

En septiembre de 1822 se tomó una medida de trascendencia al crear una Junta Protectora de Escuelas.<sup>2</sup> A partir de allí, las resoluciones ligadas al ramo pasarían por sus manos. Cuando el gobernador recibía oficios se los enviaba a ella para su resolución. En principio, los integrantes de la Junta Protectora de Escuelas debían ser el alcalde de primer voto del cabildo de la ciudad, el rector de la universidad, el síndico procurador y el consiliario más antiguo de la Universidad.<sup>3</sup> Además, se debería nombrar un “director” que evaluaría a los maestros, visitaría con cierta periodicidad todas las escuelas y examinaría los métodos de enseñanza. Tal cargo, sin embargo, no fue cubierto.

Por su parte, la administración escolar de la campaña cordobesa fue llevada adelante por la Junta en articulación con el ámbito local: jueces pedáneos, vecinos y párrocos. Entre estos hubo algunos con una sostenida y destacada actuación, entre los que sobresalió José Manuel Solares, quien se desempeñó en Alta Gracia, curato de Anejos, a lo largo de décadas.

A pesar de haber creado la Junta para que resuelva las cuestiones vinculadas a la educación, algunos asuntos merecieron la resolución del gobernador. Un caso fue la división en dos de la escuela que funcionaba en la Universidad, por ser considerada muy populosa y que por tal motivo se mezclaban en sus aulas niños de diferente estatus social. Ante la queja y pedido de los padres, el gobernador la divide, dotando de un maestro para cada una y, además, un preceptor principal y un ayudante (Endrek, 1994). La íntima relación entre las instituciones educativas y la administración de la provincia se explica porque a partir de la nueva administración independiente (1820) la Universidad era provincial. Por eso, cuando en 1824 se decide realizar algunas reparaciones al edificio donde funcionaba la escuela,

<sup>2</sup> Archivo General de la Universidad Nacional de Córdoba, libro de documentos n. 6, fojas 339 a 342. Reproducido en Endrek (1994, pp. 126-127). Una comparación del perfil de la junta de Córdoba con las de Entre Ríos y Buenos Aires puede verse en Bustamante Vismara (2016).

<sup>3</sup> Como se aprecia, todos eran funcionarios del cabildo o de la universidad. En 1824, el Cabildo de Córdoba sería suprimido. No obstante, no parece haber sido acompañado con un ajuste en los miembros de la junta.

estas fueron iniciadas por el rector y subvencionadas por el erario de la provincia.

En 1823 se crea la escuela del Hospital San Roque, que comenzó a funcionar en el mes de julio. Dos años después, el presidente de la Junta Protectora realizó una visita a las escuelas de la ciudad, lo que le permitió informar que existían tres tipos:

- I. las escuelas dotadas o fiscales (Universidad y Hospital);
- II. las escuelas gratuitas:
  - a) con subvención de la Provincia (Colegio de Huérfanas);
  - b) religiosas sin subvención (Conventos de Santo Domingo y de San Francisco);
- III. las escuelas particulares, como la del maestro Vidal en la ciudad o la del maestro Esteban Chávez en Chañar (Río Seco).

La Junta se expidió, además, sobre la factura de las escuelas que, además de contemplar una sala de clases, tenían que considerar una habitación para el maestro. El salón debía tener las paredes de adobe y medir un poco más de ocho metros de largo y unos cuatro de ancho. También ocurría que algún vecino prestara su casa u otro sitio para la enseñanza. Un ejemplo es el de Ambul (Pocho, Traslasierra) donde en agosto de 1825, Francisco Basconzuelos, vecino del partido, enviaba una carta al gobernador pidiendo permiso para instalar una escuela. Para ello proponía que los padres sustenten al maestro Don José León Bernaola, elegido “con la anuncia del párroco de este curato”. La escuela se establecería:

...bajo la condición, que los Padres de dichos niños abonen un peso mensual al nombrado maestro, pues previendo que este partido esta en un extremo del curato y de consiguiente sus vecinos muy pobres, y les será esto acaso menos gravoso o mas fácil sostener, y mantener a sus hijos que no en la distancia donde se coloque la escuela pública pues este vecindario se compone de 27 casas reunidas a la capilla de las cuales ha franqueado entretanto una pieza uno de los vecinos (...)

para la colocación de la escuela.<sup>4</sup> (Archivo Histórico de la Provincia de Córdoba, Gobierno, Caja 90, carpeta 4)

Según menciona Endrek (1994), durante la gestión de Juan Bautista Bustos se levantaron doce edificios para albergar escuelas. Por último, hay que señalar que la mitad de las escuelas que funcionaban en Córdoba tenían edificios específicamente destinados a la enseñanza.

¿Cómo cuantificar los establecimientos educativos durante la primera mitad del siglo XIX? ¿Tiene sentido considerar tasas de escolarización? ¿Se puede establecer una relación entre los niños que fueron a las escuelas de primeras letras y los jóvenes que asistieron a la Universidad? El trabajo de Fernández (1965) y el de Endrek (1994) han ofrecido un panorama que ha sido complementado por Ayrolo (2010). Tomando datos de ambas investigaciones, así como en complemento a registros propios, aquí ofrecemos una nueva presentación del asunto.

*Tabla 1. Niños y niñas que asistieron a la escuela en la ciudad de Córdoba hacia 1820*

	<b>Varones</b>	<b>Mujeres</b>
Universidad	172	
Convento de Santo Domingo	87	
Las Huérfanas		103
Convento de San Francisco	115	
Hospital San Roque	129	
Particular del señor M. Vidal	67	14

<sup>4</sup> En todas las transcripciones de documentos de este texto se ha respetado la ortografía original.

*Tabla 2. Niños y niñas que asistieron a la escuela en campaña de Córdoba hacia 1820*

<b>Curato</b>	<b>Escuela fiscal ubicada en</b>	<b>Escuela particular ubicada en</b>
Anejos		Estancia de Alta Gracia
		San Clemente
		Anizacate
Río Seco		Chañar
Río Seco	Parroquia de Río Seco	
Tulumba	Tulumba	
	Ischilín	
Río Primero	Santa Rosa	
	Espinillo	
	Capilla de los Remedios	
Río Segundo	Villa del Rosario (Ranchos)	
	Fuerte El Tío	
Río Tercero	Tercero Arriba	
	Estancia de Yucat (Mercedarios)	
	Fraile Muerto, Tercero Abajo	
Río Cuarto	Villa de la Concepción	
	Villa de la Carlota	
Calamuchita		Los Molinos (Sr. Ramón Ferreyra)
	Soconcho	
Punilla	Casa Grande	
San Javier	Luyaba	
		San Juan de los Talas
Pocho		Piedras Anchas
		La Palmas

El lector deberá tomar distintos resguardos metodológicos para atender a estos registros. En las observaciones de sus cuadros, Endrek (1994) alude a lo “efímero” de algunas de las instituciones. A ello se añade que la distinción entre las escuelas particulares y las fiscales no es sencilla. No faltaron, por ejemplo, escuelas particulares que tenían licencia condicionada por la aceptación de algunos alumnos en forma gratuita; asimismo, hubo escuelas fiscales financiadas con

contribuciones de vecinos. Por su parte, una variable como el analfabetismo, cara a las estadísticas modernas, no tiene presencia en las consideraciones sociales del período.

Al decir de Raúl Fernández (1965) la gobernación de José María Paz (1829-1831) inauguró un “período sombrío”. No obstante, como se advertirá en los datos que compartimos, los esfuerzos en el ramo se intentaron mantener.

El Registro Oficial de la Provincia da cuenta de lo que afirmamos cuando señala que:

“Es el mayor interés de todo gobierno dar a la propagación de las luces la mayor latitud posible; lo es igualmente remover la ignorancia, el primer enemigo de los pueblos, por que desmoraliza y embrutese, a estos fines es necesario aumentar los establecimientos de primeras letras. El gobierno que esta penetrado de este deber, y de toda su extensión, en todos los instantes mira a la campaña de la Provincia donde una particular necesidad reclama el aumento de las escuelas publicas (...) Mas, debiendo transcurrir algún tiempo ínterin se crean los fondos precisos (...) no debe defraudarse al publico del bien que pudieran hacer las escuelas particulares en defecto de publicas; S.E. ha ordenado al infrascripto Ministro de Gobierno, se dirija a los curas, ayudantes de cura, jueces de alzada, y de 1° instancia de campaña, encargando y ordenándoles que penetrados de la importancia de la materia hagan cada uno por sí, y en la parte que les corresponde, el cumplimiento de las disposiciones siguientes :

1. Que procuren por todo medio los jueces de alzadas y de Partido que en cada uno de los del curato se establezca una o más escuelas particulares, excitando el zelo y patriotismo de los vecinos mas capaces de servirlos, así por sus calidades como por la comodidad que para ello preste la casa de su habitación.
2. Que el expresado Mxto o Mxtros sean pagados mensualmente por un *prêt* moderado con que los padres de familia mas pudientes puedan contribuir debiendo a mas de enseñar a todos los niños pobres gratuitamente, por cuyo servicio el Gobierno les acuerda el pago de cincuenta pesos anuales, los que serán mandados abonar por la Junta protectora de Escuelas
3. Que la misma Junta dará las cartillas, catones, y libros precisos para la primera enseñanza” (AHPC, Gobierno, Registro Oficial, Tomo I, 24/05/1830).

El último punto que interesa mencionar respecto de las disposiciones que observamos es el número cinco donde se decía: “Que los curas y ayudantes de cura cumpliendo con la sagrada obligación de su ministerio, y muy digna de él, exhorten, persuadan y convenzan a los padres de familia, de la conveniencia que resulta a ellos, y a sus hijos, de educarlos en las primeras letras, y aun de la obligación que tiene de hacerlo” (AHPC, Gobierno, Registro Oficial, Tomo I, 24/05/1830). Este artículo muestra que, para hacer exitosa la educación de los niños, se consideraba necesario comprometer también a los padres en la educación y formación de sus

hijos. La puesta en marcha y viabilidad de la instrucción de los niños dependía de las políticas de los gobiernos, del compromiso de los padres y, como resulta lógico, de la existencia de maestros.

## **Maestros y alumnos de primeras letras**

La cantidad de población que sabía leer y escribir en Córdoba hacia 1810 era poca. En un trabajo en que se contrasta información censal con variables educativas, se muestra que, en 1813, un 22,40 % de la población de la ciudad de Córdoba se consideraba educada. Los datos coinciden con la sanción del reglamento que mencionamos antes y con el censo de población que se levantó a pedido del gobierno revolucionario (Arcondo, 1995). Por otra parte, en un censo de 1832, el 63,58 % de la población indicaba haber recibido algún tipo de educación, mostrando un incremento notable. Al compás de ese resultado, disminuyó la proporción de niños empleados en el servicio doméstico y se incrementó a la escolarización de niños no españoles y de niñas en general (Küffer, Ghirardi y Colantonio, 2011).

Observando los datos disponibles sobre la cantidad de niños que iban a la escuela en Buenos Aires se puede ver que, mientras el total de niños varones era de 8463, el 20 % iba a la escuela; y del total de niñas, de 6373, asistía el 15 %. En Córdoba las cifras eran del 34 % para los varones y el 6,86 % para las mujeres. En comparación, los totales de cada provincia son casi 18 % para Buenos Aires y un poco más del 20 % para Córdoba.

La instrucción alcanzaba a grupos sociales diversos: niñas y niños de sectores acomodados, huérfanos y huérfanas, pero también recibían educación jóvenes pertenecientes a lo que se denominaba como castas. Un ejemplo de ello se advierte en las cifras del censo antes referido del año 1813: los alumnos asistentes a las escuelas de la ciudad sumaban 124 (97 varones y 27 mujeres). Dentro de ese número, 17 varones y 7 mujeres pertenecían al grupo censado como castas (Endrek, 1994).

Los métodos de enseñanza no se alteraron sustancialmente y el perfil de la formación de los maestros y las maestras se mantuvo. En

general, la enseñanza siguió estando a cargo de maestros particulares (algunos pagados por el Cabildo y los padres) y los conventos siguieron siendo espacios de formación inicial. Sin embargo, en lo político y retórico aparecerían algunas modulaciones.

Como dijimos en el apartado anterior, muchos emprendimientos de particulares terminaron concluyendo en nuevas escuelas. En general, de un modo u otro, la fundación de establecimientos de primeras letras se vinculó con las necesidades y las demandas de la sociedad. En 1823 se creó la escuela del Hospital San Roque, que había estado administrado por los frailes betleheimitas. Fueron ellos mismos quienes se ocuparon de la escuela que abrió sus puertas en el mes de julio. Recibió un número importante de alumnos pobres (118), lo que motivó el pedido del director de mobiliario y materiales escolares.<sup>5</sup> Los estudiantes estaban divididos según su nivel de aprendizaje: palotes, de la 1º a la 5º regla de cuentas con quebrados, “regla de falsa”, lectores deletreando, etc. El resumen de 1825 era el siguiente

Son ciento diez y ocho niños de los cuales 14 que saben de memoria toda la doctrina del Catecismo de Astete y ayudar en misa. Otro que también sabe 4 y 5 reglas de cuentas con quebrados. Dos más que saben partir por entero, y están aprendiendo los quebrados y algunos otros a sumar. Córdoba marzo 9 de 1825, Firma: Miguel del Rosario. (AHPC, Criminal de la Capital. Leg. 146, Exp. 4-1823-ff. 8 y 9, citado por Endrek, 1994, pp. 317 y 318)

Los maestros, en general, no tenían muchos requisitos para dar clases en las aulas. Salvo casos excepcionales –algún español declaradamente antirrevolucionario– generalmente eran propuestos para el cargo por jueces de paz o párrocos, o por algún vecino probo. Tocaba a la Junta y al gobernador aceptarlos. Dado que no existían espacios de formación para los maestros, usualmente eran personas que tenían algún estudio previo o, como se registra en Córdoba, eran militares

<sup>5</sup> La Junta resolvió un año después atender su pedido en lo relativo a libros y útiles escolares, no así en el tema edilicio y muebles (Endrek, 1994).

fuera de actividad que habían recibido instrucción en las escuelas del ejército creadas por Belgrano. Tal es el caso de Estaban Chávez (Chañar) o Mariano Elgueta. El salario de los maestros, salvo el caso de los de la Universidad que era de \$400, se fijó en \$200 anuales en 1824. Comenta Endrek (1994) que, pese a la inflación, se mantuvo el mismo monto hasta 1828, situación que se agravaba por lo irregular del cobro.

Con todo, hay un dato que llama la atención. A partir de algunas fuentes podríamos suponer que no solo el arco social de los estudiantes era amplio, incluso lo era el de los maestros. En un registro de bautismo de 1803, de la Capilla de Copacabana, Ischilín, aparece bautizando al niño Josef Jacinto Moreno "hijo de vecinos españoles" el maestro de escuela Cipriano Guevara "pardo libre" (teniendo en cuenta la alta mortalidad infantil era muy común que existieran vecinos "aprobados" o "peritos" para llevar adelante el bautismo). Este valioso documento no solo da cuenta de cierta articulación entre sacerdotes y maestros, sino que además nos muestra que incluso los maestros podían ser miembros de las llamadas castas, complejizando al colectivo de enseñantes y proponiendo interesantes líneas de trabajo.

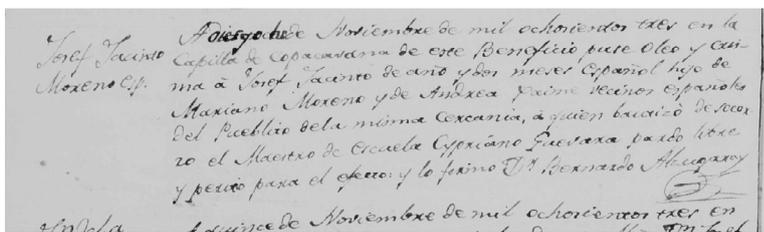


Imagen tomada de "Argentina, Córdoba, registros parroquiales, 1557-1974", Deán Funes, Nuestra Señora del Carmen, Bautismos 1800-1809, Córdoba (agradecemos la referencia a esta fuente al profesor Inti Artero Ituarte).

Transcripción: "Josef Jacinto Moreno esp. ...Noviembre de mil ochocientos tres en la Capilla de Copacabana de este Beneficio puse oleo y cisma a Josef Jacinto de año y dos meses español hijo de Mariano Moreno y de Andrea Jaime vecinos españoles del Pueblo de la misma cercanía, a quien bautizó de socorro el Maestro de Escuela Cypriano Guevara pardo libre y perito para el efecto: y lo firma Dr Bernardo Alzogaray".

## Sobre los contenidos

Los catecismos de Astete y Fleury constituían textos clásicos y articuladores de las enseñanzas de aquel tiempo. En general se adquirían en otros lugares, pero con la compra de la segunda imprenta para

Córdoba, durante el gobierno de Bustos, se imprimieron allí. Es más, esta imprenta permitió dar materialidad al punto tercero de las disposiciones dictadas durante el gobierno de Paz, en 1830, que obligaba al gobierno a dar las cartillas a los estudiantes. A este propósito, el presidente de la Junta, Francisco Delgado, firmó el pago de impresión de unas 3000 cartillas que beneficiaron, incluso, a niños de otras provincias. 900 de ellas fueron enviadas a jurisdicciones que estaban unidas a Córdoba en la Liga del Interior como La Rioja, Santiago del Estero, Catamarca y San Luis (AHPC, Gobierno, Tomo 126, Letra F, Leg. 18 (1831), f. 444). Pero esto no hablaba de una mejora en las finanzas; un par de meses después de realizada la operación, el impresor reclamaba un saldo de dinero que se le adeudaba que, aparentemente, no logró cubrir.

Entre las innovaciones sucedidas en el período, puede consignarse la propuesta realizada por Pedro Armand, quien puede ser vinculado a la propagación del método de Lancaster, que tuvo una impresionante difusión a lo largo de toda Hispanoamérica. Con una lógica utilitarista y mecánica, se pretendía que un solo maestro pudiera estar al frente de escuelas con cientos de alumnos y generando un rápido aprendizaje. Y si bien el credo protestante de algunos de sus impulsores pudo generar resistencias, las adaptaciones que dicho sistema conoció propiciaron su difusión. El maestro Armand elevó un oficio en julio de 1828 dirigido a Juan Bautista Bustos solicitando licencia para abrir una escuela de primeras letras bajo el método de Lancaster. La Junta Protectora, que centralizaba las decisiones sobre el ramo, se entrevistó con Armand y determinaron que era un maestro hábil: “tiene la inteligencia necesaria para llevar al cabo su proyecto, y obtener resultados felices” (Universidad Nacional de Córdoba, 1973, pp. 74-75).

En septiembre de 1828 se le concedió la respectiva licencia. Unos meses después, posiblemente ya con el gobierno de Paz, elevó un “Plano para propagar el sistema lancasteriano en toda la Provincia de Córdoba” (reproducido en Cabrera, 1911, pp. 453-455). El proyecto proponía fundar una escuela normal a la que acudirían niños para aprender primeras letras y en la cual se formarían y perfeccionarían profesores

entendidos en el método lancasteriano. Detalló los alcances que tendría la actuación de un idóneo director (cargo que, evidentemente, estaba pensando para él mismo). Al pormenorizar sus obligaciones no fue nada moderado: cumpliría tareas de inspección en cada uno de los pueblos de la provincia, evaluando la implementación de lo prescripto por el método lancasteriano, y estaría al frente de la escuela normal. Aquí ofreció un detalle interesante, se comprometía en el término de 18 meses a enseñar a “leer, escribir, contar y la doctrina cristiana, a las dos terceras partes de la juventud” (Cabrera, 1911, p. 454). Es decir, –siguiendo su cálculo– sobre 9000 niños, en el término de tiempo referido, 6000 estarían en condiciones de pasar a estudiar la gramática. Una propuesta que, sin embargo, no avanzó.

Finalmente, hay que mencionar que entre 1825 y 1830 existió una escuela de dibujo “natural y científico” a cargo del francés Juan Roqué, que se suspendió por falta de recursos para mantenerla<sup>6</sup>.

¿Qué decir sobre las tareas de los alumnos? Pocos registros han quedado de los escolares en los archivos (Bustamante Vismara, 2005). Al gobierno o a la Junta llegaban tareas o planas remitidas desde distintos lugares de la provincia. Estas seguramente eran seleccionadas por sus maestros. Los ejercicios resguardados deben ser leídos a partir de una perspectiva que consideraba al hombre inserto en un orden natural prescripto por voluntad divina, que no se debía trastocar y en el cual cualquier actitud que significase una alteración del orden establecido era sancionada:

“Viva la Federación. Dios hizo el mundo de la nada con la eficiencia de sus palabras de su voluntad y para su gloria criole en seis días y descanso el septimo. Para hacer al hombre formo primero el cuerpo de tierra y luego infundió en el una alma hecha a su semejanza el hombre es imagen de Dios por que es capaz de conoserle y de amarle y este es el fin para que Dios le hizo el hombre se llamo Adan Dios y le dio por consorte una mujer que formo de sus costilla para que la amase como unas porcione de si mismo y este manera instituyo el matrimonio. La primera se llamo Eva. Viva la Federación. Dios hizo el mundo de la nada con la eficacia de su. Viva la Federación. Dios hizo el mundo de la nada con la eficacia de su voluntad y para su gloria criole en seis días y descanso al septimo. Para hacer al hombre formo. La escribio Manuel Sisterna en la escuela de Altagracia.” (AHPC, Gobierno, Tomo /Caja 149, 1837, f. 58 r y f. 72).

<sup>6</sup> 15/04/1830 “Habiendo acordado la Junta de escuelas la supresion de la Escuela de Dibujo por la mayor necesidad de educar los jobenes en las primeras letras, y por la actual escasez de fondos para el pago de estas, el gobno. Ha acordado y decreta: Apruebese la supresion de la escuela de dibujo, mitras tanto haya fondos para su continuación” (AHPC - Registro Oficial - Tomo I).

O esta otra:

“Viva la Federación. Todos los vicios son perjudiciales y degradantes de los grandes defectos de otros en no ser ladrón no ocioso porque de la ociosidad nacen todos los vicios porque quien hace mal no espere bien esto lo manda Dios y la razón lo enseña cumpliendo con estos deberes el niño se mesera el apaluso y estimación de sus padres y de sus semejantes. El mal niño que no hace caso a sus padres y se mofa de los pobres y viejos y no cumple con sus obligaciones de amar a Dios este no es el buen niño para ser apreciado de Dios y de todas las gentes en general así pues aprovechad amados jóvenes los buenos consejos que recibes todos los días en esta escuela y seréis algún día cuando madure la reflexión agradecidos. La honrra de bien resplandece en todo el mundo y es apreciable de todas las gentes igualmente siendo avusador bago, ocioso, mal entretenido y La escribió Roque Contreras en la escuela de Altagracia” (AHPC, Gobierno, Tomo /Caja 149, 1837, f. 58 r y f. 72).

Podemos ver entonces, cómo la producción textual de los alumnos entrecruzaba el sistema cultural de referencia organizado por la religión católica romana y el credo político, federal, en este caso el del gobierno de Manuel “Quebracho” López (1835-1852).

## **La experiencia educativa durante los primeros años del gobierno nacional (1852-1860)**

La llegada al poder de Justo José de Urquiza implicó cambios significativos en distintos niveles. Se afirmó un intento por organizar al país unificado a partir de la sanción de una Constitución (1852-53) acompañado por la creación de nuevas instituciones para el Estado. En este proceso la educación fue señalada como una prioridad. El acento puesto en la educación como elemento sociopolítico regenerativo implicó, como en otras épocas, la aspiración a la generación de legitimación para el propio poder político. Apuntalando la educación se pretendía formar cuadros políticos para el nuevo Estado, desarrollar conocimientos que permitiesen el adelanto económico y al mismo tiempo lograr un cierto disciplinamiento social.

Sin dudas, la Universidad, a la que nos referimos de modo muy somero en este trabajo, tuvo un rol fundamental (Ayrolo, 2010; 2013a). La importancia de este espacio de formación académica, independientemente de sus avatares y sus crisis, fue esencial en la formación de los cuadros burocráticos administrativos para la Provincia e incluso para el Estado Nacional que se encara en 1853. Esto se refleja, por ejemplo,

en la lista de los congresales que declararon la Independencia de las Provincias Unidas en 1816, donde más de la mitad había pasado por los claustros cordobeses. También, de los 149 legisladores que actuaron en el Congreso Nacional que sesionaba en Paraná entre 1852 y 1860, sabemos que 62 eran abogados y de ellos 24 habían estudiado en la Universidad de Córdoba (Lanteri, 2015). También fue en la Universidad de Córdoba donde se formaron los casi 60 clérigos seculares; 80 % de los que ocuparon algún lugar en la política local entre 1808-1852 y en la administración de la Iglesia de la diócesis de Córdoba. La Universidad fue un ámbito importante de formación intelectual para el período que estudiamos, tanto para todos los jóvenes de Córdoba como para los de las zonas aledañas. La comunidad que allí se formó impulsó la conformación de un grupo articulado de intelectuales que nutrió casi todos los ámbitos de la administración local y regional. Esta situación la convirtió en un espacio de sociabilidad de élite por excelencia y en un lugar apetecible de ejercicio del poder (Ayrolo, 2013b).

Volviendo a las primeras letras, en Córdoba, el gobernador Alejo C. Guzmán, sucesor de López, impuso como obligatoria la educación primaria a partir de la edad de 10 años, al tiempo que creaba nuevas escuelas y fomentaba la educación religiosa como forma de complementar su proyecto. En 1853 se volvió a poner en pie la Junta Protectora de escuelas que había dejado de existir, según indica Fernández (1965), en 1832. En un informe de 1854 la provincia contaba con

47 escuelas, a las que asisten 1.546 niños atendidos por 51 preceptores: 31 escuelas están en la campaña y 16 en la ciudad: 28 son de niños –con 1.129 alumnos- y 19 de niñas –con 417 alumnas–, costeadas por el Estado 6, todas en la campaña. (“Resumen general de las escuelas que tiene la provincia...”, Córdoba, septiembre 12 de 1854, reproducido en Pavoni, 1993, pp. 285 y 286).

Pero recién en 1855 se logró abrir una nueva escuela pública en la ciudad de Córdoba, aunque con inconvenientes ya conocidos: falta de recursos y de instructores idóneos.

Un cuadro de la situación referida al caso de Alta Gracia en 1854 es presentado por José Manuel Solares en la siguiente imagen.<sup>7</sup>

Figura 1. Texto de José Manuel Solares

Alta Gracia Junio 11 de 1854



Razon de las Escuelas existentes en cinco Pedanías de las  
Jes y corren bajo la direccion del g<sup>o</sup> Subterno

Pedanías

Laguilla	El cargo de preceptor D <sup>o</sup> Javier True y Sando de Juncos, hai en esta escuela	} 42	
	27 niños sueltos		27
	Tabla de canteo, yal cargo de D <sup>o</sup> Esteban Sotelo conita esta escuela 15 niños		15
Come	En esta Pedanía g <sup>o</sup> cargo de la direccion de D <sup>o</sup> Angel Agüero hay 19 niños en la escuela de las niñas en la Capilla y Com	} 46	
	En la misma Pedanía no abaxo otra escuela en la Iglesia D <sup>o</sup> Juan Maldonado		8
	Queiro y Tabarce y la misma Pedanía otra escuela con 19 educandos de sexo		19
	D <sup>o</sup> Tomas Guerrero		19
S <sup>o</sup> Jajo	En esta escuela no abaxo a la capilla y Pedanía de D <sup>o</sup> Ant <sup>o</sup> J. Educandos bajo la direccion de D <sup>o</sup> Sebastian siendo	} 44	
	Para arriba a la fin capilla al Precep <sup>o</sup> D <sup>o</sup> Domingo Cisterna con 10 niños		31
			10
Altag	En esta escuela y Pedanía y Altag ha no a la direccion del Sr D <sup>o</sup> Jacinto Montenegro 47 Educandos incluzo dos al curro y calamuchita otro al curro y 1200 y las Pedanías de S <sup>o</sup> Sindo Pato y Laguilla	47	
		47	
S <sup>o</sup> Sindo	El cargo de D <sup>o</sup> Julian Frutinos y Pedanía de S <sup>o</sup> Sindo 10 Educandos	} 20	
	Dose niños sueltos y en las Pedanías de se hayan en las escuelas de S <sup>o</sup> Sindo en cargo y presentados a examen en un		10
	Detalle		10
Por lo demostado aparecen presentes y en Educandos en las apreciadas Pedanías		201	

Jose Manuel Solares

Nota: tomado de AHPC, Gobierno, Tomo/Caja 149 (1837), f. 58 r y f. 72.

<sup>7</sup> AHPC, Gobierno, Caja 235.

TRANSCRIPCIÓN FIGURA 1<sup>8</sup>

Altagracia Junio 14 X 1854

Razon de las Escuelas establecidas en cinco pedanias de las seis q corren bajo la direccion del q subcrive

Pedanias

Lagunilla (42):

Al cargo del preceptor Don Javier Arias y Falda de Quinones, hai en esta escuela 27 Niños reunidos ...27.

Falda de cañete, y al cargo de Don Mathias Baldes consta esta escuela de 15 Niños ..... 15

Cosme (46):

En esta pedania y bajo de la direccion de Don Angel Agüero hay 19 Niños en la Escuela establecida en la capilla de cosme ..... 19

En la misma pedania Rio abajo ocho escolinos su Presep. Don Araujo Maldonado ..... 8

Puertos de Tabares de la misma pedania otra escuela con 19 educandos ...Don Tomas Guerrero ..... 19

San Antonio (44):

En esta escuela rio abajo de la capilla y pedania de San Antonio 34 educandos bajo la direccion de Don Gerbacio Liendo ..... 34

Para arriba de la otra capilla el Presep. Don Domingo cisterna con 10 Niños ..... 10

Alzaga:

En esta escuela y pedania de Alzaga bajo de la direccion del Don Facundo Montenegro 47 educandos incluzo dos del curso de calamuchita otro del Rio 4° y tres de las Pedan. San Isidro Potrero y Lagunilla .....47

San Isidro:

Al cargo del Don Julian Martines y Pedania de San Isidro 10 educandos ..... 10

Dose Niños licenciados de estas Pedanias q se hayan en las escuelas del Pueblo con cargo se presentaron a examen en el de destino ..... 12

Por lo demostrado aparecen dosientos y vn educandos en las espresadas Pedan. .... 201

] Jose Manuel Solares

El 29 de mayo del mismo año, el gobierno decreta la nacionalización del Colegio Convictorio de Nuestra Señora de Monserrat; haciéndole perder su carácter de convictorio y transformándolo en un colegio

<sup>8</sup> En esta transcripción se respetó la ortografía del texto original.

nacional.<sup>9</sup> Además, decidió otorgar cinco becas para que estudiantes de otras provincias pudieran cursar estudios en la Universidad de Córdoba. Los estipendios serían sufragados por el tesoro nacional. Las legislaturas locales debían elegir a aquellos jóvenes que se destacasen por sus cualidades intelectuales y enviar los candidatos para cubrir las becas. De este modo jerarquizaba y aprovechaba los recursos existentes en el territorio confederal y los ponía a disposición de todo el territorio.

## **A modo de cierre**

Para cerrar nos interesa destacar algunos puntos. El primero remite al interés que tuvo la educación tanto para la administración colonial como para todos los gobiernos postindependientes. Sin dudas, las dificultades económicas fueron uno de los escollos que enfrentó el crecimiento de las escuelas y el aumento del número de alumnos. Por otro lado, la falta de profesionalización de los maestros y de espacios de formación específicos para ellos, explica que la enseñanza de primeras letras se recostase, muchas veces, sobre los sacerdotes.

La intermitencia en el sostén de las escuelas fue frecuente y, combinada con la irregularidad en la provisión de fondos, incidió en la concurrencia de alumnos o bien en la permanencia de los maestros al frente de los establecimientos. Este conjunto de aspectos estimula a desplazar la mirada de los momentos fundacionales de las escuelas hacia el curso de los procesos institucionales.

Un elemento clave y distintivo de la educación de primeras letras en la jurisdicción cordobesa lo constituye la presencia de la Universidad. A diferencia de Buenos Aires, donde también había universidad, en Córdoba sus integrantes no solo tendrían injerencia en los estudios superiores, sino que también participarían activamente en

<sup>9</sup> Recordemos que el Monserrat era un colegio convictorio, no un espacio de enseñanza. Allí, jóvenes pasantes y estudiantes avanzados ayudaban a los colegiales con el estudio y repaso de las lecciones. Esta fue una de las principales características de ese colegio desde el inicio.

la gestión de las primeras letras. La separación que luego se daría entre la universidad y la educación elemental no estaba estructurada durante este período que analizamos aquí.

¿Qué cambiaría hacia la segunda mitad del siglo XIX? La diversidad de ámbitos en los que se desarrollaron actividades educativas se mantuvo, pero la provincia comenzaría a reglamentar una variedad de aspectos y ofertar una cantidad de plazas que modificarían el escenario. La educación común cobraría un lugar novedoso. Y si bien la literatura específica ha enfatizado –no sin razón– los debates y conflictos que se darían en torno a la educación religiosa, también otras cuestiones fueron clave en el escenario educativo de la segunda mitad del siglo XIX: la profesionalización del magisterio, la organización de las finanzas y las subvenciones, la consideración de la movilidad social como un rasgo al que aspiraría el desarrollo escolar. Este nuevo horizonte alteró el fondo y el sentido de las instituciones educativas elementales hasta entonces conocidas.

## Glosario

*Cabildo*: estas corporaciones fueron cuerpos colegiados, ámbitos burocráticos por excelencia de las élites locales de cada jurisdicción durante el período colonial. Tuvieron una trascendencia decisiva en los primeros momentos del proceso de revolución y guerra debido a su gran actividad y su poder de decisión. Los cargos de los integrantes del Cabildo eran renovados de manera anual. Muchos fueron venales hasta los primeros tiempos de la revolución, y casi ninguno era remunerado. En Córdoba el Cabildo fue extinguido en 1824.

*Castas*:

la noción de casta pretendía garantizar el reconocimiento de las fronteras de las diferencias sociales y culturales de los sujetos, al ser el color de la piel un dato que permitía “identificar” el origen de aquel signado como mestizo,

mulato, zambo, entre otros términos (...) pretendía porque, en la práctica, (...) las categorías que definían a las castas eran flexibles (...) la “casta” se articulaba con otro concepto clave del vocabulario social novohispano, el de calidad (...) que refiere al reconocimiento del buen o mal comportamiento social sin importar, o a pesar, del color. (González Undurraga, 2011, pp. 1500 y 1501)

*Convictorio*: era el espacio donde vivían los educandos y los jóvenes que se formaban para ser sacerdotes. Allí, los estudiantes avanzados ayudaban a los colegiales novatos con el estudio y repaso de las lecciones que se dictaban en las aulas de la Universidad. Esta fue la característica principal del Colegio convictorio de Monserrat hasta mediados del siglo XIX, cuando se transforma en espacio de enseñanza.

*Curato*: división administrativa correspondiente a la jurisdicción de una parroquia. Los departamentos originariamente se organizaron sobre esta división eclesiástica. De modo tal que curato y departamento pueden ser usados como sinónimos.

*Estado provincial*: tras la caída del poder central hacia 1820, los Estados provinciales se constituyeron en cuerpos políticos autónomos, con sus propias leyes y reglamentos. Salas de representantes, acuñación de moneda o disposiciones diplomáticas fueron algunas de sus actividades. Este ordenamiento no supuso la ausencia de vínculos interprovinciales.

*Maestro (Mxto) / preceptor*: la voz maestro o preceptor se utilizó en forma indistinta durante este período para referir a los encargados del acto de enseñar. Para ser maestro era necesario dar constancia de la fe de bautismo y de la honradez y buena conducta. Además, se examinaba a los postulantes en el conocimiento de la caligrafía y ortografía castellana, la aritmética y, sobre todo, la doctrina cristiana.

*Método de Lancaster*: este método de enseñanza suponía que alumnos avanzados enseñaran a sus compañeros. Se propagó desde Europa exitosamente hacia América; pero con adaptaciones neurálgicas dado que había sido formulado en un contexto con aglomeraciones urbanas,

de regímenes monárquicos y credo protestante, y se transformó en un método para regiones de población mayoritariamente rural, con pretensiones republicanas y católicas. Se caracterizaba por una mecánica sofisticada, una lógica utilitarista y se indicaba que sería una opción de aprendizaje rápido y económico.

### Interrogantes para seguir reflexionando

1. Si tuviesen que construir un cuadro donde se muestren las distintas etapas de la organización educativa de Córdoba durante la primera mitad del siglo XIX, ¿cómo lo harían? ¿Qué variables usarían?
2. ¿Qué especificidades tuvo la experiencia cordobesa en contraste a lo que puedan conocer de otras regiones?
3. Al releer las fuentes que reproducen ejercicios de escritura de alumnos (ubicadas en el recuadro con fuentes 3), ¿qué consideraciones pueden realizar respecto de los valores explicitados en estos ejercicios? ¿Qué modulaciones se producirían al respecto en la segunda mitad del siglo XIX con propuestas como la de D. F. Sarmiento?
4. A partir del análisis del recuento de instituciones realizado por J. M. Solares en el año 1854: ¿qué datos proporciona? ¿Quién y por qué elabora los datos (tener en cuenta el contexto histórico local y nacional)? ¿De qué modo aparecen dispuestos los datos que se registran? ¿Qué ausencias podrían señalar en los registros? ¿Qué reflexiones pueden realizarse sobre la reconstrucción de conocimiento histórico en el período?

## Bibliografía

Archivo Histórico de la Provincia de Córdoba, archivos de Gobierno.

Arcondo, A. (1995). *La población de Córdoba en 1813*. Instituto de Economía y Finanzas, Facultad de Ciencias Económicas, Universidad Nacional de Córdoba.

Ayrolo, V. (2010). Sociedad, Iglesia y educación en Córdoba durante la primera mitad del siglo XIX. En S. N. Roitenburd y J. P. Abratte (comp.), *Historia de la educación argentina. Del discurso fundante a los imaginarios reformistas contemporáneos* (pp. 7-26). Editorial Brujas.

Ayrolo, V. (2013a). La Universidad de Córdoba en el siglo XIX. Escuela de políticos, intelectuales y administradores de los nuevos Estados. En A. Seretto y D. Saur (coord.), *Universidad Nacional de Córdoba y sociedad: Escenarios y sentidos. Cuatrocientos años de historia*. Editorial de la UNC.

Ayrolo, V. (2013b). Los ámbitos de la educación como enclaves de poder. Córdoba del Tucumán entre la colonia y la Independencia. En R. Aguirre Salvador (coord.), *Espacios de saber, espacios de poder: Iglesia, universidades y colegios en Hispanoamérica, siglos XVI-XIX* (pp. 421-449). UNAM.

Bustamante Vismara, J. (2005). Escrituras y lecturas a través de la educación elemental. Buenos Aires 1800/1860. *Anuario del Centro de Estudios Históricos "Prof. Carlos S.A. Segreti"*, 5(5), 367-383.

Bustamante Vismara, J. (2016). Construcción estatal y desarrollo escolar (Córdoba, Buenos Aires y Entre Ríos, 1820-1850). *Historia de la Educación. Anuario*, 17(1), 50-71.

Cabrera, P. Pbro. (1911). *Cultura y Beneficencia durante la colonia. Tomo 1, Educación proto-magisterio público primario, escuelas de primeras letras, institutos de enseñanza superior*. Domenici.

Endrek, E. S. (1994). *Escuela, sociedad y finanzas en una autonomía provincial: Córdoba: 1820-1829*. Junta Provincial de historia de Córdoba.

Fernández, R. (1965). *Historia de la educación primaria de Córdoba*. Universidad Nacional de Córdoba.

Gato Castaño, P. (1990). *La educación en el Virreinato del Río de la Plata. Acción de José Antonio de San Alberto en la Audiencia de Charcas, 1766-1810*. Diputación General de Aragón, Departamento de Cultura y Educación.

González Undurraga, C. (enero-marzo 2011). De la casta a la raza. El concepto de raza: un singular colectivo de la modernidad. México, 1750-1850. *Historia Mexicana*, LX, (3), 1491-1525. El Colegio de México, A.C.

Küffer, C. F., Ghirardi, M. M. y Colantonio, S. E. (2011). Educación elemental en la ciudad de Córdoba, Argentina, en el primer tercio del siglo XIX. Sus variaciones y su relación con las demás ocupaciones infantiles. *Revista Iberoamericana de Educación*, 56(1), 1-12. <https://doi.org/10.35362/rie5611554>

Lanteri, A. L. (2015). *Se hace camino al andar: Dirigencia e instituciones nacionales en la «Confederación» (Argentina, 1852-1862)*. Prohistoria Ediciones.

Mazzoni, M. L. (2019). *Mandato divino, poder terrenal. Administración y gobierno en la diócesis de Córdoba del Tucumán (1778-1836)*. Prohistoria Ediciones.

Pavoni, N. (1993). *Córdoba y el gobierno nacional. Una etapa en el proceso fundacional del estado argentino: 1852-1862*. Banco de la Provincia de Córdoba.

Probst, J. (1940). *La instrucción primaria durante la dominación española en el territorio que forma actualmente la República Argentina*. Universidad de Buenos Aires. Facultad de Filosofía y Letras, Instituto de Didáctica.

Universidad Nacional de Córdoba. (1973). *Libro de Acuerdos de la Junta Protectora de escuelas gratuitas: Año 1822 con advertencia de C. S. Segreti*. Facultad de Filosofía y Humanidades, Cátedra de Historia Argentina.



**Parte 3.**

**La educación y sus materialidades  
en el proceso de conformación  
del Estado Nacional (S. XIX)**



# Protestantes, liberales y masones en la producción y difusión del conocimiento de la “ciencia moderna” El Observatorio Astronómico de Córdoba

*Eunice N. Rebolledo Fica*

## **Introducción**

En el siglo XIX, las migraciones y conexiones entre científicos europeos y norteamericanos se vincularon a intereses geoestratégicos, económicos y políticos que subyacieron a ciertos programas de investigación que se proyectaron a Sudamérica. En este contexto es necesario considerar los procesos desarrollados en Argentina, que implicaron la extrapolación de modelos de instituciones científicas, mediados por la articulación entre dichos intereses y los de la dirigencia política, que impulsaba la ciencia moderna como una de las condiciones necesarias para la inserción del país en el concierto de las naciones.

Particularmente, haremos referencia a las políticas implementadas por Sarmiento en Córdoba en el contexto del avance liberal que disputó con el catolicismo ciertas esferas de poder que controlaba

la iglesia, por lo que se fue conformando un escenario cada vez más virulento entre *clericales* y *anticlericales*. Estos enfrentamientos se inscribieron en el proceso de laicización implícito en la organización del Estado nacional a través de las leyes laicas, atravesado por relaciones de acuerdo y negociación inestables entre lo laico y lo religioso (Di Stéfano, 2011). Al respecto, Jean Pierre Bastian (1990) sostiene que, en el proceso de secularización de América Latina, las logias masónicas, los protestantes, los clubes liberales y otras formas modernas de asociación constituyeron frentes que participaron en la laicización de las sociedades. Particularmente en Argentina, estas redes –que han sido poco estudiadas– son objeto de nuestras investigaciones actuales.

En este artículo vamos a esbozar algunas líneas que permiten visibilizar las tramas de relaciones que participaron en los procesos de creación de instituciones de carácter científico en la década de 1870 y los sentidos construidos sobre la ciencia que los sectores liberales en el poder le asignaron al avance científico. Esto nos permite aproximarnos a la complejidad constitutiva del proceso de modernización cultural en un contexto resistente al avance de la modernidad.

### **Articulaciones educativas en la política científica impulsada por la elite liberal (1860-1875)**

Córdoba constituyó un centro neurálgico de gran relevancia, ya que, en su universidad con siglos de existencia, el catolicismo poseía su bastión para la formación superior de las elites del interior, por donde transitaban hombres que participaron intelectual y políticamente en la conformación del Estado nacional.

Durante las presidencias de Mitre (1862-1868) y Sarmiento (1868-1874) es posible ubicar la génesis de una política científica tecnológica en Argentina, que se plasmó en la planificación del desarrollo científico. Para ello, se crearon condiciones propicias para trasplantar instituciones que respondían tanto al modelo norteamericano

como al alemán –que estaban a la vanguardia de la producción científica de la época–. Esto posibilitaría la modernización del país mediante una profunda transformación social, cultural y económica. Ese proyecto, según Ortiz (2016), indica la existencia de una voluntad clara en los círculos gubernamentales de contribuir desde fuera del ámbito universitario a la reforma de la enseñanza en la Universidad de Córdoba.

Sarmiento reconocía, tal como lo expresa en el *Facundo*, que la universidad era el puntal más sólido de la cultura argentina contemporánea y había calado hondamente en las aspiraciones del cordobés:

La ciencia es el mayor de los títulos para el cordobés: dos siglos de Universidad han dejado en las conciencias, esta civilizadora preocupación que no existe tan hondamente arraigada en las otras provincias del interior; de manera, que no bien cambiada la dirección y materia de los estudios, pudo Córdoba contar ya con un mayor número de sostenedores de la civilización, que tiene, por causa y efecto, el dominio y cultivo de la inteligencia. (Sarmiento, 2018, p. 176)

Si bien, para el sanjuanino, los estudios se reducían mayormente a la enseñanza de la escolástica, daba cuenta en sus observaciones de que el lento ingreso de la ilustración auguraba nuevos tiempos. Sin embargo, no disputó en el seno de la universidad su proyecto científico, sino que, estratégicamente, dispuso la creación de nuevas instituciones, como la Academia Nacional de Ciencias y el Observatorio Astronómico. Para ello, designaría a científicos provenientes de los Estados Unidos de América y Europa, estudiosos de las disciplinas en formación, con la intención de que estos centros se integraran a la universidad, lo que ocurriría tiempo después.

En sus viajes por los Estados Unidos (1845 y 1867), a través del matrimonio Mann, en Massachussets, Sarmiento se vincularía con sectores intelectuales norteamericanos, a través de quienes conoció a hombres de ciencia que sumaría más adelante a su proyecto modernizador. No obstante, también en su estadía en Europa, en el

año 1847, había entablado relaciones con científicos alemanes que estaban a la vanguardia del proceso de producción y especialización creciente de las disciplinas, con quienes mantuvo vínculos y a quienes invitó para participar de su proyecto científico. Tal es el caso de Carlos Germán Burmeister (1807-1892), fundador de la Academia Nacional de Ciencias en Córdoba.

Desde la intencionalidad política de la elite liberal, es posible advertir el rol que ocuparían estas instituciones –y otras iniciativas que no lograron concretarse<sup>1</sup>– en la formación de profesores destinados tanto al ámbito académico como a otras instituciones educativas. La política de Mitre –quien impulsara la creación de los Colegios Nacionales en 1863, bajo el influjo de la perspectiva pedagógica de Amadeo Jacques– había instalado la necesidad de formar profesores en las ciencias modernas y ciencias aplicadas. Por otra parte, la misma carencia de personal se presentaba para las Escuelas Normales –promovidas por Sarmiento a partir de 1870–, inspiradas en el modelo norteamericano de Horace Mann. La cuestión fue ampliamente debatida en la transición de los gobiernos de Mitre y Sarmiento, planteándose en el congreso discusiones a favor o en contra de incorporar profesores extranjeros<sup>2</sup>, reformar las existentes casas de estudio o crear otras nuevas, según las prioridades que se planteaban en términos educativos. Estas tensiones refieren a diferentes sentidos

<sup>1</sup> El gobierno nacional contribuyó, en 1864, promovido por el ministro Eduardo Costa, a crear una Facultad de Ciencias Exactas y Filosóficas en la Universidad de Córdoba, iniciativa que fue aprobada por el Ilustre Claustro de dicha Universidad. Se pretendía emular a algunas universidades europeas –las alemanas, por ejemplo– en tanto formaban también profesores para la enseñanza secundaria. Sin embargo, esa facultad nunca llegó a estructurarse (Ortiz, 2016).

<sup>2</sup> El dilema de contratar personal extranjero y/o formar recursos humanos en las universidades se vio tensionado por la carencia de personal capacitado. A su vez, en las contrataciones de científicos, el cuidado de sus trayectorias académicas los centró más en la investigación que en las tareas de formación. Así como se había planteado para otras instituciones del mismo tipo –como la Academia Nacional de Ciencias–, se promovió la creación de la Facultad de Ciencias Físico-matemáticas a la cual se le delegaba la tarea de formar recursos humanos para distintas instituciones del sistema educativo: Colegios Nacionales, Escuelas Normales y Enseñanza Superior (Tognetti, 2000).

de legitimidad del orden social en pleno proceso de conformación. Mientras Mitre impulsó la formación de una elite dirigente nacional desde la centralidad porteña que diluía las expresiones localistas, la propuesta de educación popular que planteó Sarmiento se sostenía en la necesidad de preparar para la producción y el orden a través de la educación popular.

La formación de recursos humanos, carentes en todos los ámbitos, se planteaba como una necesidad que respondía a ambos proyectos. La mirada al modelo norteamericano pudo haber influido en la perspectiva sarmientina, en tanto conoció directamente las redes educativas del movimiento reformista que lo inspirara para construir un panorama de la necesidad de intercambios entre los centros académicos, las escuelas normales y las nuevas experiencias que retroalimentaban los circuitos de formación y reflexión.<sup>3</sup>

Finalmente fue respondida la solicitud del Poder Ejecutivo de contratar dentro o fuera del país a los profesores para la creación de un Departamento de Ciencias Exactas en la Universidad de Córdoba. Asimismo, también pedían contratar otros que pudieran ser distribuidos en los distintos colegios de la República, que respondieran a las necesidades de las *ciencias especiales*, entendidas como las ciencias de aplicación a la industria, al comercio y a las artes como la mineralogía, la geología, la botánica, las ciencias físicas y las matemáticas. Así se creó por decreto, en 1869, para ser sostenida con fondos administrados por el Estado nacional, por fuera de los destinados a la Universidad Nacional de Córdoba (Ley 322/1869), la Academia Nacional de Ciencias.

Las resistencias por parte de los sectores clericales no siempre estuvieron explícitas, pero los conflictos desatados<sup>4</sup> ante la designación de la maestra norteamericana de origen protestante para dirigir la Escuela Normal creada en Córdoba por iniciativa estatal, ponen

<sup>3</sup> El libro escrito para la formación de maestros de kindergarten *Moral Culture of Infancy*, de Mary Mann y Elizabeth Peabody, refleja estas conexiones pedagógicas con los centros académicos de las que se nutrían los maestros para la enseñanza.

<sup>4</sup> Ver Abeledo, L. (1909). *Campaña Anticlerical*. Imprenta La Nueva.

de relieve un panorama complejo de disputas. Silvia Roitenburd las analiza en el periodo de conformación del Nacionalismo Católico Cordobés, en el proceso de laicización emprendido por el Estado nacional y provincial que atraviesa los problemas que estamos desarrollando (Roitenburd, 2001 y 2009).

## **Un observatorio astronómico en Córdoba**

Siendo Mitre presidente y Sarmiento embajador extraordinario y ministro plenipotenciario de la República Argentina, en 1865 se gestionó el traslado de científicos que coadyuvarían al desarrollo científico-tecnológico que requería de trabajadores especializados y profesionales de todo orden. Sarmiento aprovechó los contactos entablados en 1847 –dieciocho años antes– con el matrimonio Mann, a quienes había conocido en su primera visita a ese país –enviado por el gobierno chileno– para interiorizarse sobre el modelo educativo norteamericano. En su estancia en los Estados Unidos conoció al astrónomo Benjamín Apthorp Gould (1824-1896), quien formaba parte de una red de científicos que buscaban completar la visión de los cielos australes para realizar un catálogo completo del cielo estelar. Si bien sus inquietudes eran circunstanciales y personales, Sarmiento y Avellaneda vieron las ventajas de que su iniciativa contribuyera a la creación de un observatorio astronómico permanente, enmarcado en un proyecto científico nacional.

En las significaciones que los hombres de la clase política argentina adjudicaban a esas iniciativas, Mitre, por ejemplo, sostenía que no se trataba del provecho práctico, ni los méritos que el país obtenía entre los países avanzados, sino que radicaba en la importancia de la formación de científicos en el suelo local. En esta misma línea, Avellaneda defendía la importancia de las tareas docentes que Gould podría desarrollar, argumentos que estuvieron presentes en los debates por la aprobación del presupuesto para esta empresa. Finalmente, las partidas presupuestarias no fueron suficientes, por

lo que el montaje del observatorio fue apoyado por una red social bostoniana que auxilió a Gould para la instalación de la cúpula y los instrumentos utilizados.

En una carta a Gould, Sarmiento intentaba convencerlo de las bondades de Córdoba para el desarrollo de su empresa:

Boston, Octubre 16 de 1865

Mi estimado Señor:

He recibido con el mayor placer su favorecida del 14, haciéndome ciertas preguntas conducentes a facilitar el camino a la realización de una Expedición Astronómica Austral que tendría por objeto crear en Córdoba un Observatorio Astronómico, para completar lo que falta de observaciones de las estrellas del hemisferio Sur en un catálogo completo del cielo estelar.

Respondiendo a su primera pregunta, puedo asegurarle desde ahora que el Gobierno Nacional y los hombres influyentes de la República Argentina harán por medio de actos públicos todo lo posible para ayudar a Ud. en su loable empeño. Sirviendo en ello a la ciencia se servirán a sí mismos, aclimatándola en nuestro país, en uno de sus más útiles ramos, de que aún no tenemos estudios serios.

He aquí lo que creo podrá hacer mi gobierno para facilitar la ejecución de la idea: Admitir libres de derechos los instrumentos y accesorios del Observatorio; hacer el gasto de construcción del edificio y oficinas; obtener del congreso autorización para adquirir los instrumentos y continuar como Institución Nacional el Observatorio, con los medios de adquirir las observaciones de los demás del mundo, a fin de continuar en relación con ellos.

Puedo igualmente responderle desde ahora del cordial concurso de las autoridades y ciudadanos de Córdoba, donde existiendo desde siglos atrás una Universidad, la población entera está habituada a estimar en lo que vale la ciencia. Es probable que más tarde el Observatorio sea afecto a la Universidad, y que desde su llegada de Ud. se trate de establecer cursos científicos de esa parte de las ciencias, y entonces usted y sus colaboradores se harán un grato deber, estoy

seguro en prestar su cooperación y consejos para asegurar el éxito. Acaso el gobierno exija que deje algunos alumnos capaces de continuar las observaciones, en los términos que lo hizo el Gobierno de Chile, y convendría al menos que le fuera a Ud. permitido proponer su sucesor, a fin de que continuase las observaciones que Ud. hubiere comenzado, ó creyese necesario emprender.

Con la seguridad de obtener de mi Gobierno la plena y cordial confirmación de lo que ahora anticipo, tengo el honor de subscribirme su atento, seguro servidor. [Se ha respetado la ortografía del texto original]. (Sarmiento a Gould, Cambridge, Massachusetts, 16/10/1865, como se cita en Minniti y Paolantonio, 2009, p. 8)

La elección de Córdoba no solo servía a los intereses internacionales sino a los nacionales, en términos de formación de personal para tareas de investigación y docencia, línea propuesta por el Estado referida en el apartado anterior. El Observatorio Astronómico que se instalaba emulaba a otros en diferentes puntos del planeta. El desafío de reclutar personal para las tareas de investigación resultó sumamente atractivo para Benjamín Gould y, al mismo tiempo, le permitía impactar en una universidad de matriz clerical a partir de la difusión de la ciencia moderna, por lo que asumió la responsabilidad del proyecto. Las conversaciones con Sarmiento sobre esta idea se habían iniciado varios años antes en los círculos intelectuales reformistas vinculados al *movimiento trascendentalista* norteamericano, del que también formaban parte las hermanas Peabody y Horace Mann.

Pero las razones de que se instalara en Córdoba no fueron únicamente académico-políticas sino geográficas, y Gould contaba con una información un tanto exagerada de las bonanzas del clima y la pureza de la atmósfera para la observación de los cielos que finalmente no fueron tales, aunque las condiciones eran mejores que en Rosario o Buenos Aires. Sin embargo, a pesar de las innumerables dificultades que se interpusieron en el camino, luego de haber transitado la muerte de dos de sus hijas y posteriormente de su esposa,

Gould se fue del territorio cordobés en el año 1887. Su dedicación al campo científico, por sobre la docencia, finalmente le había permitido completar un informe que tendría una importante trascendencia por el aporte al campo del conocimiento astronómico mundial. *La uranometría argentina*, publicado en 1879, tendría amplias repercusiones, ubicando al observatorio y a la ciencia argentina en un lugar de reconocimiento internacional (Minniti y Paolantonio, 2009).

La astronomía en el siglo XIX tuvo un desarrollo progresivo, impulsado por las demandas de la navegación marítima y el comercio internacional, que requerían de mapas estelares para la ubicación en los mares. Los observatorios que se fueron creando resultaron de inversiones que no solo servían al desarrollo de la ciencia pura, sino que respondían también a fines geodésicos, a medida que se iban incorporando nuevos territorios en el comercio internacional.

Según los estudios de Minniti y Paolantonio (2009), la justificación de instalar un observatorio en Argentina, según el consejo de la Real Sociedad Astronómica de Inglaterra, radicaba en que los existentes, distribuidos básicamente en el hemisferio boreal, no eran suficientes para la descripción de los cielos australes. El conocimiento preciso de las posiciones estelares era necesario para sus intereses coloniales, lo que nos da una pauta de la importancia de ciertas áreas científicas utilizadas en las disputas geopolíticas de los territorios entre las potencias europeas. Los mapas y catálogos estelares servían para fijar las horas locales y para la orientación en mar y tierra, necesarias en el proceso de expansión de los transportes y medios de comunicación.

Por otra parte, Rieznik (2011) sostiene que precisar variables estelares significaba cartografiar, saber por dónde mover hombres y mercancías, calcular recorridos y tiempos en los tendidos ferroviarios y en las expediciones militares. Si bien la asociación entre el desarrollo de la astronomía –al servicio de la navegación y de la cartografía– y el dominio territorial no era nueva, lo novedoso en el siglo XIX era el intento por unificar los catálogos astronómicos para representar la totalidad de la cúpula celeste, lo que requería de

acuerdos en relación con convenciones respecto a la disciplina, así como organizar y regularizar el trabajo astronómico. En este sentido, según la autora citada, el observatorio de Córdoba ocuparía un importante papel en los procesos internacionales de producción e intercambio de materiales e información científica.

No obstante, las expectativas –tanto de Gould como de la clase dirigente– originalmente previstas de formar personal docente en la disciplina tampoco lograron cumplirse. Las causas –en las que confluyeron múltiples factores, tanto personales como institucionales y políticos– son motivo de futuras indagaciones.

## **Redes asociativas**

La creación de estas instituciones académicas se realizaba en un contexto atravesado por la conflictividad con la Iglesia Católica Romana, que no veía con beneplácito la incursión de agentes externos portadores de matrices religiosas e ideológicas consideradas “peligrosas para la cristiandad”. Las encíclicas papales de Pio XIX reflejaban una explícita oposición al liberalismo y a las expresiones culturales que acompañaban los procesos modernizadores. Sin embargo, en sus propias filas, los liberales católicos militaron prestando apoyo a instituciones que contribuirían al anhelado progreso del país, aún frente a la resistencia y rechazo de sectores que veían con sospechoso desdén la intromisión de aquello que trastocaba los dogmas establecidos para el ordenamiento social y el avance de la ciencia moderna. En efecto, la *Encíclica Quanta Cura* contenía un listado de errores propios del liberalismo político e ideológico y la cultura moderna, así como de las ideas laicistas que promovían la separación de la Iglesia del Estado con sus derivaciones en el control de los matrimonios, los nacimientos, los cementerios y la educación, entre otros aspectos que históricamente controlaba la Iglesia Católica Romana. Este contexto conflictivo con el clero signó una época de fuertes enfrentamientos entre clericales y anticlericales, que fueron agudizándose

en los debates parlamentarios en torno a las leyes laicas y que probablemente interfirieron en los procesos de desarrollo científico<sup>5</sup>.

Entre los liberales, Sarmiento se definía como un laicista y anticlerical acérrimo que simpatizaba con sectores protestantes, tanto en los Estados Unidos como en Argentina:

Creo que ya estará en camino Mr Gould, pues su nombramiento le fue y orden a García, y fondos por 4.000 pesos. No es posible proveer por todas las contingencias; pero es preciso en todo principiar por el principio, es decir, principiar. Están decretados los fondos; pero no pueden emplearse sino después de nombrados los profesores y presentada la cuenta del objeto que se paga. Que venga pues y todo quedará a su satisfacción. Temo que la resistencia a ir a Córdoba nazca de informes dados por R. Goodfellow que fue muy mal recibido. Tiene en ello razón, pero hemos de hacer desaparecer la razón, que es más aparente que real. (Sarmiento, 1870, p. 96)

Sarmiento, además de reconocer la disminución de fondos para los honorarios de Gould, morigeraba la percepción del ministro posiblemente para no desalentarlo, habida cuenta de la amistad entre el astrónomo y la señora. Por otra parte, el reverendo William Goodfellow<sup>6</sup>, superintendente de la Iglesia Metodista Episcopal de Buenos Aires, tenía vínculos con Mary Mann, quien colaboraba con Sarmiento en el recibimiento y ubicación de las maestras norteamericanas que fundaron las primeras escuelas normales en el país.

Al parecer, Sarmiento, luego de la primera visita a los Estados Unidos, se aproximó a los círculos protestantes a los que contactaría luego en Buenos Aires. En *El Nacional*, Sarmiento publicaba sobre la apertura, en la Capilla Metodista, calle Cangallo al 300, de un curso

<sup>5</sup> La Reforma Universitaria de 1918 deja al descubierto la perpetuidad de relaciones con las confesiones religiosas católicas que mantenía la estructura institucional con fuerte sesgo conservador, así como la escasa apertura al desarrollo de las ciencias modernas, relegadas por la clásica impronta profesionalizante (abogados, médicos, ingenieros).

<sup>6</sup> Ver Ramos, L. (2021). *Las Señoritas. Historia de las maestras estadounidenses que Sarmiento trajo a la Argentina en el siglo XIX*. Lumen.

de lecturas sobre geología por parte de Mr. Goodfellow, con asistencia de una abundante concurrencia de ambos sexos (19/5/1858, como se cita en Monti, 1976). En efecto, dentro del protestantismo, el metodismo –que ingresó a través de inmigrantes angloamericanos– sostuvo un apoyo concreto al ejercicio metódico de las ciencias y buscó fortalecer las asociaciones científicas y académicas, al tiempo que difundía el protestantismo<sup>7</sup>.

Según Pierre Bastian (1990), la presencia de las congregaciones protestantes se articuló con las demandas de agrupaciones liberales, racionalistas y masónicas que buscaban fortalecer el frente interno, como así también con el respaldo, en el ámbito nacional, de sectores sociales inmigrantes, inversores de la banca y el comercio. Con la inmigración, los misioneros protestantes entraron a un terreno ya abonado por un clima disidente, preparado por las minorías liberales. De este modo, las sociedades protestantes se incorporaron a un movimiento más amplio que venía conformándose desde tiempo atrás en la sociedad rioplatense. Portaban las banderas secularizadas y modernas de la tolerancia religiosa, la libertad de culto, la libertad de conciencia, la educación laica, el registro civil y la separación de la Iglesia y el Estado. En este sentido, el protestantismo se posicionó como aliado de la causa política liberal y en oposición directa con el proyecto católico, por el cual la Iglesia Católica Romana buscaba reinstalar el “Reinado Social de Cristo”. Pero, además, para estos grupos religiosos, la importancia de la educación y el acceso al conocimiento científico era fundamental para producir un cambio cultural basado en la racionalidad moderna, que debía atravesarse por una moral pragmática basada en los principios del evangelio. De allí se desprende el apoyo a las causas que implicaban el fortalecimiento

<sup>7</sup> A medida que el siglo fue avanzando se posicionaron en contra del naturalismo cientificista del positivismo en algunos aspectos, sobre todo en la mirada de las religiones como supersticiones condenadas a desaparecer ante el embate de la razón y la descalificación de toda cosmovisión que no se basara en la experiencia. Su postura de reconocer al evangelio como base del orden moral de las sociedades los acercó tanto al racionalismo espiritualista como a seguidores del krausismo, para quienes la religión era indispensable en la evolución de la experiencia moral (Amestoy, 2010).

de las asociaciones científicas y académicas. Se autocomprendían como portadores de una religión racional capaz de formar ciudadanos y valores consecuentes al orden liberal y democrático anhelado.

Varios de los ministros protestantes del siglo XIX formaron parte de la masonería, asociaciones que les permitían el resguardo, la comunicación secreta y el establecimiento de vínculos con sectores del poder político, frente a las amenazas de la intolerancia religiosa en un contexto contrarreformista. En este sentido, las conexiones con la masonería local constituían una estrategia de soporte a las inserciones en diversos ámbitos de quienes poseían historia de militancia en sus lugares de origen. Tal es el caso de Gould, quien pertenecía a la logia escocesa como miembro representante del Consejo Supremo de la Jurisdicción Norte de Estados Unidos. En Buenos Aires, sus vínculos con hombres de la masonería (William Wheelwright, Vélez y Santiago Cáceres) le permitieron ingresar a la sociedad de Rosario y Córdoba, sumándolos para su causa. Ya radicado en Córdoba, ingresa a la logia 34 *Piedad y Unión*, que congregaba a hombres de ciencia como Luis Cáceres y Perrín, quienes se vincularon al observatorio. En dicha logia participaban hombres de ciencia como German Burmeister, Adolfo Doering, Luis Brackebusch, Francisco Latzina, Eugenio Bachmann, William Morris Davis y Pilcher Briscot, junto a otras personalidades de la ciudad. Esa logia sufriría un sismo por motivos poco claros, escindiéndose en dos logias diferentes según el idioma de sus miembros. Gould fundaría –con el pastor protestante inglés J. H. C. Spilbury y otros ingleses y norteamericanos– la logia Southern Cross en abril de 1877 (Minniti y Paolantonio, 2009).

Consideramos que los vínculos que se entablaron a través de estas redes posibilitaron el soporte necesario en recursos humanos para algunos desarrollos científicos que se fueron configurando y que desarrollamos a continuación.

## La meteorología y sus proyecciones

En el Observatorio Astronómico de Córdoba se comenzaron a realizar, desde 1871, mediciones que permitían recabar información sobre el comportamiento del clima, la dirección de los vientos, los regímenes de lluvias, las variaciones de temperatura, las precipitaciones níveas, etc. Por iniciativa del poder ejecutivo y la aprobación del Congreso Nacional (Ley 559/1872) se creó la Oficina Meteorológica Argentina, dependiente del Observatorio Astronómico Nacional, y quedó bajo la dirección de Benjamín Gould. Esta sería la tercera en su tipo fundada a nivel mundial, habiéndose instalado otras dos en Hungría y los Estados Unidos. El gobierno nacional encomendó a Balcarce, ministro argentino en Francia, la compra de instrumentos meteorológicos para la provisión de las estaciones instaladas en distintos puntos del país, dependientes del observatorio.

Con anterioridad a la creación de esta central, las observaciones climáticas eran dispersas e inconexas, por lo que era necesario el esfuerzo de sistematización de la información. Para ello Gould procedió a la elaboración de un instructivo, *Instrucciones para Observaciones Sistemáticas*, con indicaciones minuciosas para el uso de nuevo instrumental (pluviómetros, anemómetros, barómetros, etc.) que fue distribuido en ciudades estratégicas.

El buen éxito de los esfuerzos unidos de los amigos de la ciencia que han tomado parte en esta importante obra da aliento para lo venidero; y aunque no puede negarse que el auxilio voluntario que se necesita de muchos particulares no puede dejar de serles molesto y a veces fastidioso, la grandeza del problema ha de animar a aquellos que reconocen el deber de todo buen ciudadano, de contribuir según sus alcances al adelanto de la patria y de la ciencia humana. (Gould, 1875, p. 3)

Gould reconocía a “los amigos de la ciencia” como artífices de la prosperidad nacional, mediante el ejercicio de la *virtud ciudadana* sustentada en el interés por la cosa pública o *res publica*, que incluía

a la ciencia como bien común e impactaba en el crecimiento de la patria. Desde esa perspectiva, también presente en el razonamiento sarmientino, se concebía “la entrega que hace cada ciudadano de un bien privado, de una energía privada, en aras del bien público” (Terán, 2008, p. 72). Podría relacionarse con el tiempo sistemáticamente dedicado a la recolección de datos “que puede serles molesto y acaso fastidioso”, pero que, desde la conciencia del deber, redundaba en un beneficio que trasciende la esfera individual. En este sentido, encontramos coincidencia con el pensamiento liberal republicano en el que la pertenencia a una comunidad política, la nación, se construía desde la participación en un *hacer* que conectaba al sujeto con el plano social.

Siendo conocidos y comprendidos los datos fundamentales sobre la meteorología del país, podemos anticipar que el aumento probable de buenos observadores, permitirá un estudio especial de los movimientos de tormentas, temporales y otras perturbaciones de la atmósfera, y después de pocos años más, no será difícil predecir muchos cambios del tiempo, avisándolos telegráficamente a todo el país y especialmente al litoral. (Gould, 1875, p.4)

Por otra parte, se mostraban las utilidades del conocimiento producido que podía ser comunicado –gracias a los avances en las comunicaciones– por el uso del telégrafo. Este instrumento fue introducido en 1869 por Sarmiento, quien, mediante la firma del contrato Hopkins, iniciaba la construcción de una línea telegráfica que unía a las provincias del Litoral entre Rosario (Santa Fe) y Federación (Corrientes); una región que por estos años estaba siendo impactada por un creciente proceso de colonización agrícola en la que se desarrollaban importantes cambios productivos vinculados progresivamente al comercio exterior (Barcos y Martirén, 2019).

En el último tercio del siglo XIX, Córdoba completó su proceso de inserción en la economía atlántica al incorporarse el sur y el este provincial a la agro-exportadora región pampeano litoraleña, en acelerado crecimiento económico al compás de la expansión de las

exportaciones de cereales y carnes. En algunos casos se trataba de áreas de antigua ocupación pero escaso poblamiento, y en otros de territorios arrebatados a poblaciones originarias en la denominada “campana del desierto” de 1879. La ciudad de Córdoba se benefició de ese auge productivo al convertirse en uno de los polos de atracción de estas nuevas áreas, y sus élites, aunque coexistían en su operatoria en las áreas nuevas con empresarios de otras provincias pampeanas, experimentaron significativos procesos de acumulación económica. (Moyano, 2018, p. 112)

En este sentido, la proyección de las utilidades se vinculaba con el progreso económico y la modernización tecnológica impulsados desde las elites gobernantes, que incluían a Córdoba como núcleo productivo de relevancia en el auge de los intercambios de la economía capitalista y la consolidación del modelo agroexportador.

El instructivo se conformó en la guía para que ciertas personalidades –vinculadas con los colegios nacionales de diversas provincias y los establecimientos agropecuarios– contribuyeran a la elaboración del Primer Informe Meteorológico (Gould, 1876). Desconocemos cómo se realizó el reclutamiento de las personas que participaron en esta tarea, pero es probable que la presencia de personal de los colegios nacionales estuviera ligada al interés de conectar estas instituciones con el observatorio, si consideramos la necesidad de formar recursos humanos para el sistema educativo, a la que nos referimos en apartados anteriores. Entre los colegios nacionales que aportaron personal para la tarea encontramos a los de Buenos Aires, Corrientes, San Juan, Santiago del Estero y Tucumán. Del resto de los participantes la información de pertenencia institucional es escasa, pero es posible identificar a varios masones<sup>8</sup>.

<sup>8</sup> Según el registro de Lappas (1966), forman parte de la masonería los siguientes observadores que contribuyeron para el Informe Meteorológico: J. D. Boer (Buenos Aires), comandante E. Spika (Sauce Corto, Bs. As.), Antonio Lauría (Paraná), Thomas B. Wood (Rosario), Joaquín Guasch (Salta), Santiago H. Fitz-Simón (Corrientes). El recaudo es que no hay registro en Lappas de hombres pertenecientes a la masonería escocesa.

La tarea de los corresponsales era realizar diariamente las observaciones meteorológicas y anotarlas en registros. Estos valores fueron publicados por la Oficina Meteorológica –antecesora del Servicio Meteorológico Nacional–, texto ubicado entre las primeras obras editadas en el país en la materia. El informe de 1875 llenaba de satisfacción a Gould, pues ninguno de los reportes anteriores del observatorio en Córdoba superaba los resultados conseguidos. En el prólogo del informe, el Dr. Gould aprovechaba para agradecer al Dr. Onésimo Leguizamón por la remesa de “instrumentos meteorológicos de buena clase” con que el Ministerio de Justicia, Culto e Instrucción Pública había provisto a los colaboradores y que viabilizaban “prolijas observaciones” (Gould, 1876, p. 4) en diferentes puntos del país.

Con ese cometido contribuyó el Dr. Thomas Wood (1844-1922)<sup>9</sup> con sus observaciones en Rosario. Este pastor, perteneciente a la Iglesia Metodista Episcopal, se vinculó con sectores educativos y científicos rosarinos. Se desempeñó como miembro del gobierno municipal, llegó a presidir la junta examinadora de las escuelas de la ciudad y desde ese lugar fue promovido a la Comisión Nacional de Educación (Fifty-Eighth Annual Report..., 1876). Luego de inaugurarse el Colegio Nacional, en 1874, el Dr. Wood ejerció como profesor de Matemática, Física y Astronomía entre 1875 y 1877<sup>10</sup>. También se desempeñó en la Asociación de Bibliotecarios durante 1876, donde impartía “un curso de conferencias científicas públicas que conataba una numerosa asistencia” (Fifty-Eighth Annual Report..., 1876, p. 46). En el anecdotario de los alumnos del Nacional, el Dr. Calixto

<sup>9</sup> Thomas Wood se formó en la Universidad de Indiana Asbury y en la Wesleyan University, en Teología, Ciencias Naturales e Idiomas, los cuales manejó con ductilidad. Su estadía en Rosario dejó sus huellas por su preocupación por la educación popular y a lo largo de su vida –que transcurrió por diferentes países latinoamericanos– sentó bases de establecimientos educativos de distinto tipo: escuelas normales (Ecuador) y escuelas técnicas de comercio (Lima). Defendió la educación popular, el matrimonio civil y la libertad religiosa y apoyó las luchas antiesclavistas en Brasil.

<sup>10</sup> El Colegio Nacional era dirigido por el rector Dr. Enrique Corona Martínez y en sus aulas se formaron en ese periodo: Joaquín Castellanos, Enrique Rivarola, Amadeo Sabattini, Lisandro de la Torre y David Peña, entre otros.

Lassaga, recordaba cómo, en sus años de formación, visitaba con sus compañeros el Consulado norteamericano para avistar, desde sus terrazas, los cielos, por medio de un telescopio con el que el reverendo Wood realizaba sus observaciones. Lo suyo era una búsqueda por relacionar la fe con el pensamiento científico y articular la ciencia con el desarrollo y el progreso (Gluck, 2017).

## Conclusiones

En esta escueta aproximación –apenas una pincelada que describe acontecimientos, actores y relaciones–, intentamos aproximarnos a las múltiples articulaciones que se fueron construyendo en torno a la introducción de la ciencia moderna en Argentina, que da cuenta del entrecruzamiento de variables locales, nacionales e internacionales. En esa compleja trama se fueron configurando sentidos en torno al papel de la ciencia en la conformación de la república liberal que, según sus diferentes expresiones, resultaban de las tensiones producidas por diversos intereses relativos al Estado provincial y al Estado nacional, al ámbito extranjero y al local, a las utilidades económicas, sociales y/o educativas, a la religiosidad y a la laicidad. Se abren una serie de interrogantes para pensar en las alianzas estratégicas construidas entre masones, protestantes y liberales, en las coyunturas específicas que subyacieron a estos procesos apenas esbozados en este trabajo y en los diferentes matices y desplazamientos que se fueron produciendo frente al avance del positivismo científicista, que produciría –hacia fines del siglo XIX– un corrimiento hacia el ateísmo. Esto habida cuenta de que, al menos en la primera etapa de inserción de científicos, predominaría el creacionismo como mirada que conjugaba la fe racional y la ciencia, presente en la mayoría de los científicos extranjeros de matriz protestante.

Intentamos identificar a algunos actores y sus posicionamientos en el contexto de proyectos que fueron entretejiendo la trama

educativa de la época. Cabe considerar que, en el anonimato de la historia, probablemente hayan quedado muchos hombres –y, por qué no, mujeres– de ciencia, que aportaron para realizar avances en el conocimiento científico. Es posible advertir en la aproximación realizada que, en torno a quienes han quedado en el registro de la historia, se conformaron redes a nivel nacional e internacional que sostuvieron su permanencia, además de impulsar, defender y promover nuevas perspectivas de construcción del conocimiento científico. En el intercambio epistolar entre Sarmiento y Mary Mann es posible advertir cómo el expresidente fue construyendo relaciones que favorecieron este proceso, en tanto el desarrollo científico constituyó uno de los ejes de su proyecto político que –en contextos institucionales específicos– se fue legitimando como el único saber que podía contribuir al proceso de civilización anhelado. En esta selección se iban dejando atrás otras formas de conocer, que, a pesar de la hegemonía de más de un siglo, no perdieron su vigencia.

Quedan nudos problemáticos por resolver en torno a cómo el conflicto con la Iglesia Católica habilitó, obstruyó o socavó las propuestas modernizadoras en el ámbito científico cordobés y las alianzas que hicieron posibles sus avances y retrocesos. Esto si consideramos las dificultades de articulación de la Universidad y la introducción de la ciencia moderna y su función social; cuestión que, entre otras, sería una de las banderas de los reformadores de 1918.

### **Interrogantes para seguir reflexionando**

1. Armar un esquema identificando los distintos actores que participan en el proceso de creación del Observatorio astronómico.
2. Inferir derivaciones de los usos posibles del conocimiento científico en el desarrollo económico del país.

3. A más de un siglo, ¿cómo se presenta, en la actualidad, la relación ciencia y religión? ¿Cuáles son los temas o problemas –en relación con los avances de la astronomía– sobre los cuales los sectores religiosos presentan controversias en la actualidad? ¿Quiénes son esos sectores y con qué argumentos sostienen sus posiciones?

## Glosario

*Secularización*: se alude al proceso intrínseco al advenimiento de la modernidad, que promovía la creciente autonomía de las esferas seculares (la política, la economía, la sociedad, la cultura, la ciencia) respecto de la religión.

*Laicización*: el proceso de laicización, contenido en el de secularización vigente hasta nuestros días, ha consistido en sustraer de la órbita religiosa instituciones que pasan efectivamente al control del Estado, y adquiere características particulares en los diferentes contextos históricos donde se desarrolla. En esta compleja dinámica, la religión –como dispositivo ideológico, práctico y simbólico por el cual se constituye, mantiene, desarrolla y controla la conciencia (individual o colectivamente) de la pertenencia a un linaje creyente particular– apela creativamente a “la tradición” para legitimarse y asume diversas formas, fluyendo dinámicamente hacia distintas actividades humanas (Hervieu-Léger, 2005).

*Masonería*: en Francia, según Cochin (1921) y Furet (1980), la masonería o logias masónicas se definen como sociedades de ideas que ofrecieron nuevos modos asociativos opuestos al Antiguo Régimen. Se centraron en el individuo como actor político y social, en donde cada miembro se relacionaba con *ideas* y *finés* propios de la modernidad. En América Latina, estas formas de sociabilidad surgieron en el siglo **XIX** como formas prepolíticas de asociación, que precedieron la conformación de los partidos políticos (Bastian, 1990). En el siglo **XIX** defendieron tres objetivos

capitales: la democratización social y la democracia como forma de gobierno del pueblo para el pueblo; la libertad como derecho y el laicismo inseparable de la libertad de conciencia y de cultos: separación de la iglesia y el Estado, enseñanza pública laica, matrimonio civil, secularización de los cementerios. Como organizaciones que sostuvieron el librepensamiento, en su historia han tenido una orientación plural, y en ellas se ha cobijado a miembros de diversas creencias religiosas, ateos y agnósticos y de diversas líneas políticas (liberales, socialistas, anarquistas, etc.). Según los contextos históricos y las coyunturas políticas en las que han participado, han sufrido conflictos internos de los que se han derivado diversas escisiones (Lappas, 1965).

#### *Geodesia:*

La Geodesia es la ciencia que estudia la forma y dimensiones de la Tierra. Esto incluye la determinación del campo gravitatorio externo de la tierra y la superficie del fondo oceánico. Dentro de esta definición, se incluye también la orientación y posición de la tierra en el espacio. Una parte fundamental de la geodesia es la determinación de la posición de puntos sobre la superficie terrestre mediante coordenadas (latitud, longitud, altura). ...Los fundamentos físicos y matemáticos necesarios para su obtención sitúan a la geodesia como una ciencia básica para otras disciplinas, como la topografía, fotogrametría, cartografía, ingeniería civil, navegación, sistemas de información geográfica, sin olvidar otros tipos de fines como los militares. (Instituto Geográfico Nacional, s.f.)

*Movimiento trascendentalista:* surgió en los Estados Unidos de Norteamérica como reacción al racionalismo del siglo XVIII e impulsó a la acción reformadora a partir de la educación concebida como motor de cambio que se proyectaría al plano cultural, religioso, y político. Sus representantes abrevaron en la filosofía del idealismo alemán (Coleridge, Kant, Schelling, Fichte, Jacobi, entre otros), en los eclécticos franceses y en ciertas fuentes orientales. Sus principales postulados se basaron en la exaltación de todos los hombres como poseedores de un derecho de carácter sagrado e irrevocable de gobernarse a sí mismos y, en ese sentido, correspondían a la doctrina democrática. Theodore Parker,

pastor protestante, desarrolló las implicaciones sociales del trascendentalismo: todos los hombres y mujeres, en virtud de la identidad de su condición, debían disfrutar de iguales derechos y privilegios. Desde esta perspectiva centró su lucha en contra de la esclavitud, a la que se sumaron el reformador norteamericano Henry Barnard y los escritores Henry Wadsworth Longfellow y Ralph Waldo Emerson.

Desde las influencias del romanticismo cuestionaron el urbanismo, en tanto toda sabiduría provenía de la naturaleza, con la cual el hombre debía establecer una relación original y directa. Se oponían a la idea de que el industrialismo era democrático y deseable y criticaban a la fábrica y a las máquinas como arquetipos de explotación humana para el lucro. Henry D. Thoreau escribió *Desobediencia civil* en contra de la primera intervención americana en la expansión imperialista sobre México en 1846. Sus ideas pacifistas en contra de las políticas intervencionistas norteamericanas promovían la unión de los pueblos sostenida desde la mutua colaboración.

Por otra parte, Sarah Margaret Fuller, reconocida periodista y escritora trascendentalista, escribió *Women in The Nineteenth Century* (Mujeres en el siglo XIX), obra que abordaba los derechos de las mujeres. En esa misma línea de reivindicaciones se iniciaron las primeras organizaciones feministas, entre cuyas promotoras se encontraba Elizabeth Peabody, hermana de Mary Mann.

## Bibliografía

Amestoy, N. R. (2010). Protestantismo y pensamiento científico en el Río de la Plata; 1867-1901. El caso de las sociedades metodistas. En S. N. Roitenburd y J. P. Abratte (comps.), *Historia de la educación en la Argentina: del discurso fundante a los imaginarios reformistas contemporáneos*. Editorial Brujas.

Barcos, M. F. y Martirén, J. L. (2019). La metamorfosis de una economía agraria en la pampa argentina. Buenos Aires y Santa Fe entre las décadas de 1850 y 1890. *Anuario de Estudios Americanos*, 76(2), 585–614. <https://doi.org/10.3989/aeamer.2019.2.07>

Bastian, J. P. (1990). *Protestantes, liberales, francmasones. Sociedades de ideas y modernidad en América Latina*. Cehila, Fondo de Cultura Económica.

Cochin, A. (1921) *Les sciences de pensée et la démocratie. Etude d'histoire révolutionnaire*. Plon-Nourrit.

Di Stefano, R. (2011). Por una historia de la secularización y de la laicidad en la Argentina. *Quinto Sol*, 15(1). [https://historiapolitica.com/datos/biblioteca/distefano\\_cyp.pdf](https://historiapolitica.com/datos/biblioteca/distefano_cyp.pdf)

*Fifty-Eighth Annual Report of the Missionary Society of the Methodist Episcopal Church*. (1876). Printed for the Society.

Furet, F. (1980). *Pensar la revolución francesa*. Petrel.

Gluck, M. (2017). Una ciudad con blasones antiguos: memoria, historia y tradición en Calixto Lassaga (1898-1940). En A. Megias (comp.), *Rastrear memorias: Rosario, historia y representaciones sociales 1850/1950* (pp. 199-220). Editorial de la Universidad Nacional de Rosario.

Gould, B. (1875). *Instrucciones para observaciones sistemáticas* (segunda edición). Imprenta de Pablo. E. Coni. OMA\_Instrucciones\_1875.pdf (unc.edu.ar)

Gould, B. (1876). *Informes. Oficina Meteorológica Argentina*. Imprenta el Tribuno.

Hervieu-Leger, D. (2005). *La religión, hilo de memoria*. Herder.

Instituto Geográfico Nacional. (s.f.). *Geodesia*. Ministerio de Transportes, Movilidad y Agenda Urbana. <https://www.ign.es/web/gds-teoria-geodesia>

Lappas, A. (1966). *La masonería argentina a través de sus hombres*. Ediciones Masónicas.

Monti, D. P. (1976). *Ubicación del metodismo en el Río de la Plata*. Editorial La Aurora.

Moyano, J. (2018). La Reforma Universitaria cordobesa de 1918: Contextos y protagonistas. *Caracol*, 16.

Minniti, E. y Paolantonio, S. (2009). *Córdoba estelar. Historia del Observatorio Nacional Argentino*. Editorial de la UNC.

Ortiz, E. L. (2016). Las relaciones científicas entre las universidades de Córdoba y Göttingen (1860-1870): Wappäus, Cáceres y los Seis de Córdoba. En D. Saur y A. Servetto (coords.), *Universidad Nacional de Córdoba. Cuatrocientos años de historia*. Editorial de la UNC.

Rieznik, M. (2011). *Los cielos del sur. Los observatorios astronómicos de Córdoba y de La Plata, 1870-1920*. Prohistoria ediciones.

Roitenburd, S. (2001). Educación y control social. El nacionalismo católico cordobés (1862-1944). En A. Puiggrós (dir.), *La educación en las provincias y territorios nacionales*. Editorial Galerna.

Roitenburd, S. (2009). Sarmiento entre Juana Manso y las maestras de los EEUU. Recuperando mensajes olvidados. *Antíteses*, 2(3), 39-66.

Sarmiento, D. F. (1961). *Epistolario íntimo*. Ediciones Culturales Argentinas.

Sarmiento D. F. (2018). *Facundo o Civilización y barbarie*. Biblioteca del Congreso de la Nación. [https://bcn.gob.ar/uploads/Facundo\\_Sarmiento.pdf](https://bcn.gob.ar/uploads/Facundo_Sarmiento.pdf)

Terán, O. (2008). *Historia de las ideas en la Argentina. Diez lecciones iniciales, 1810-1980*. Siglo XXI editores.

Tognetti, L. (2000). La introducción de la investigación científica en Córdoba a fines del siglo XIX: La Academia Nacional de Ciencias y la Facultad de Ciencias Físico-Matemáticas (1868-1878). En M. Monserrat (comp.), *La ciencia en la Argentina entre siglos: textos, contextos e instituciones*. Editorial Manantial.

# Condiciones materiales y simbólicas del trabajo de enseñar

(Córdoba, Argentina; 1880-1910)

*Gabriela Lamelas*

## **Introducción**

En este artículo se presentan algunos resultados de una investigación en la que indagamos las disputas en torno al lugar que debía ocupar la religión católica en el momento de formación, extensión y consolidación del sistema educativo en la provincia de Córdoba entre 1880 y 1930<sup>1</sup>. Estas disputas se desarrollaron en múltiples ámbitos y versaron sobre los problemas más diversos, entre los cuales las y los maestros, su designación, su formación, sus tareas, sus creencias, su moralidad y su vida cotidiana –pública y privada– fueron un asunto de la mayor importancia.

<sup>1</sup> Esta investigación se desarrolló en el marco del Doctorado en Ciencias de la Educación entre septiembre de 2014 y diciembre de 2020. Título: La religión, el clericalismo y las escuelas. La lucha por la hegemonía en la educación. La religión católica en la normativa, en el currículum y en las prácticas escolares. Córdoba, 1880-1930. Fue dirigida por la Dra. Silvia Roitenburd y codirigida por Juan Pablo Abratte y posteriormente por la Dra. Adela Coria. Posgrado, FFyH. UNC.

El trabajo de enseñar existía previamente, aunque de forma más heterogénea y menos controlada (Birgin, 1999): había maestros que desarrollaban de modo autónomo su trabajo y también miembros de la Iglesia católica que oficiaban de enseñantes. Sin embargo, el magisterio en Argentina nace como profesión de Estado cuando se crea y se extiende el sistema de educación primario y las escuelas normales, a la par del proceso de secularización de la enseñanza, del surgimiento de un conjunto de normas que regularon el trabajo en las aulas, de la institucionalización del trabajo de educar y de su centralización como actividad que tendía a la homogeneización.

En este artículo se presentan algunos rasgos de este proceso en la provincia de Córdoba, durante las dos últimas décadas del siglo XIX y la primera del XX. En esos años, el número de docentes necesarios se multiplicaba a la par de las escuelas primarias y el número de secciones y grados. El censo de 1876 registró en la provincia 133 maestros, sobre un total de 70 escuelas. En un poco más de 30 años, en 1908, el número de escuelas había crecido a 530, y los maestros y maestras se habían multiplicado por 10. El informe de ese año del presidente del Consejo de Educación, Toledo Hidalgo, señalaba la existencia de 1265 maestros y maestras (Lamelas, 2020). Paralelamente, iban en aumento las exigencias sobre el trabajo de enseñar: se precisaban los planes de estudio diversificando los ramos que debían ser enseñados, sus enfoques y metodologías; las escuelas iban pasando de infantiles o elementales a graduadas y la simultaneidad exigía a los docentes saberes específicos para enseñar en las aulas. Todo esto iba acompañado por la búsqueda del liberalismo en el gobierno al dotar a las escuelas de docentes preparados en escuelas normales.

¿Cuáles eran las condiciones materiales y simbólicas en las que se desarrollaba la actividad de las y los docentes en ese período? Intentaremos acercarnos a algunas respuestas teniendo en cuenta las condiciones que se exigían para ser docente, los derechos fijados por la normativa y su cumplimiento en el quehacer cotidiano, las tareas

que debían asumir, las condiciones de los edificios escolares y la disposición de materiales de enseñanza, la titulación, saberes y valoraciones sobre su desempeño y, por último, la moral pública y privada que se les exigía.

## **Condiciones exigibles para ser maestro o maestra**

El Reglamento y Plan de Estudios para las Escuelas Fiscales de la Provincia de Córdoba (AHPC, Gob.2, 1883, T.5, Fls.115 y siguientes), en su capítulo 3º, establecía las condiciones para ser nombrado preceptor: acreditar una edad mayor a 20 años (18 para las mujeres), conducta irreprochable, buena voluntad y competencia en los ramos del programa, no tener “defectos físicos de tal naturaleza que puedan comprometer la disciplina escolar” (AHPC, Gob.2, 1883, T.5, Fls.115 y siguientes).

Según este reglamento, el examen de competencia sería oral y escrito, sobre todos los ramos de la enseñanza. Las exigencias se adecuaban a lo que la situación permitía, como reconocen las siguientes instrucciones de las autoridades educativas:

Quando en la mayor parte de los ramos presentados se mostrase competente y tan solo en algunos hubiése revelado poca preparación, podrá ser aprobado a condición de que, transcurrido el tiempo que le fije la Comisión, vuelva en dichos ramos a ser examinado (AHPC, Gob.2, 1883, T.5, Fls.115 y siguientes)<sup>2</sup>.

Si era aprobado, recibía de la Comisión un diploma de competencia. Este modo de selección del personal docente se sostuvo en el tiempo mucho después de la creación de las Escuelas Normales y alcanzaba un alto porcentaje de docentes.

<sup>2</sup> Nota: todas las citas textuales de fuentes mantienen su ortografía y gramática originales.

En el año 1913 se llevaron adelante exámenes de competencia convocando a los maestros "carecientes de título o certificado de idoneidad". El resultado informado de los exámenes fue el siguiente:

De un total de 550 maestros que debían ser examinados,	
Presentáronse a examen . . . . .	298 maestros.
Fueron aprobados . . . . .	160 maestros
Declarados insuficientes en dos materias . . . . .	52 maestros
Declarados insuficientes . . . . .	86 maestros
(...)	
No se presentaron a examen sin causa justificada . . . . .	168
Se concedió prórroga de examen por causa justificada . . . . .	84
(AHPC, Gob.2, 1914, T.17, Fl. 80 a 82)	

El miembro informante del Consejo Provincial de Educación, Adolfo Van Gelderen, afirmaba que estos resultados se dieron a pesar de que sus instrucciones a los integrantes de las mesas examinadoras fueron: "mucha benevolencia, mucha tolerancia, al menos por ahora". Este funcionario pertenecía al sector clerical, abiertamente enfrentado a los maestros normalistas, lo que lo llevaba a preferir estos maestros sin titulación, muchas veces más cercanos a sostener prácticas que garantizaran la presencia de prácticas vinculadas a la religión católica en las escuelas (Lamelas, 2020). Seguramente, también estaba guiado por la imposibilidad de reemplazar de forma rápida y efectiva a estos docentes.

El Consejo Provincial de Educación propone reemplazar los maestros que no se presentaron. En cuanto a los "insuficientes" sugiere que, valorando el hecho de que se hayan presentado, se les otorgue un año para prepararse para un nuevo examen.

Respecto a los 84 certificados médicos, llama la atención sobre ellos. Sin embargo pide "hacer un esfuerzo para disculpar á los maestros que residen fuera de la Capital, porqué magisterio y pobreza son casi sinónimos, y es posible que á muchos les haya faltado dinero para costear su viaje" (AHPC, Gob.2, 1914, T.17, Fl. 80 a 82). Propone no perdonar a los de la capital. Pide la cesantía para estos maestros "insubordinados" (AHPC, Gob.2, 1914, T.17, Fl. 80 a 82).

## **Derechos laborales: estabilidad, salario, jubilación**

Cuando la docencia pasó a ser un trabajo asalariado, los docentes pasaron de trabajadores autónomos a tener un salario fijo. Su cobro era irregular y el monto escaso. Ser docente era una profesión muy mal remunerada, especialmente en la provincia. El problema del salario docente es un aspecto recurrente en los documentos, destacándose, en todas las ocasiones, la bajísima retribución que recibían. A esto

hay que agregar las numerosas condiciones que retrasaban el cobro. Así describe su situación el presidente del Consejo Provincial de Educación avanzado el siglo XX:

Cubierto de la pobreza rayana en la miseria que enerva y arruina su existencia, desde luego sin porvenir por la ausencia de leyes que aseguren su protección cuando por vejez ú otras causas queden imposibilitados para el servicio ó se van a otras provincias ó á otras escuelas donde su trabajo sea mejor remunerado (Informe de Toledo Hidalgo, Presidente del Consejo Provincial de Educación, 1908).

En este panorama, las y los docentes se dirigían en reiteradas ocasiones al Consejo pidiendo considerar situaciones de penuria por las que atravesaban. Vivir en la miseria, los traslados de un lugar a otro y rogar por una jubilación parecen ser algunas de las claves de la profesión. Esta suerte pareciera ser más contundente para los maestros sin título, dado que los que sí lo poseían podían elegir la ciudad en la que trabajar o si hacerlo en una escuela provincial o nacional.

En Córdoba, durante un período prolongado, el salario estuvo también condicionado por la matrícula<sup>3</sup>. Este hecho llevaba a que se dieran numerosos entredichos frente a los informes que dictaminaban el cumplimiento de este número, así como cuestionamientos sobre la veracidad de los informes presentados por los preceptores. Según las autoridades ministeriales, estos tendían muchas veces a falsear y abultar la asistencia y matrícula<sup>4</sup>.

Algunas disposiciones comenzaron a intentar regular el trabajo docente. El reglamento de 1883 establecía la garantía de estabilidad

<sup>3</sup> Un decreto de mayo de 1877 había fijado que cobrarían 40 fuertes los preceptores de escuelas con más de 40 alumnos. Si no llegaban a ese número, el monto era considerablemente menor.

<sup>4</sup> Estas situaciones se presentan con mucha frecuencia en los archivos del Consejo y de la Inspección. En ocasiones, los visitadores sostienen que el número informado por los docentes o las Juntas Vecinales no son certeros, incluso cuando la diferencia es muy menor y “apenas llega a 38” (AHPC, Gob.2, 1881, T. 4, Fls. 78 y 79). Los visitadores acusan a los docentes –y en ocasiones a las Juntas Vecinales– de adular los datos “en perjuicio de la Provincia y en provecho de un preceptor”.

en el cargo y de un sueldo; también el pago en vacaciones. Pese a estas disposiciones, eran numerosos los reclamos, ya fuera por escuelas que se cerraban y dejaban a maestros sin su sustento, como por traslados compulsivos de una institución a otra en puntos muy distantes de la provincia, la precariedad de los locales escolares en los cuales los maestros (y su familia) debían establecerse o el vínculo con las poblaciones no siempre receptivas a los recién llegados.

En 1896, la Ley de Educación 1426 –primera Ley de Educación de la provincia de Córdoba– dispuso también medidas tendientes a la estabilidad del magisterio, como los cargos inamovibles “mientras dure su competencia y buena conducta”. No obstante, en los años siguientes se verificaron numerosas irregularidades, cada vez más vinculadas a motivos políticos, gremiales o religiosos.

El salario no solo dependía del cargo sino también de la categoría de la escuela y de su lugar de radicación. En las escuelas del interior provincial, el personal se reducía notablemente y también los sueldos. La variación de sueldos era también muy amplia entre escuelas graduadas, infantiles y elementales. En algunos casos los maestros eran ayudados por un auxiliar y, muy excepcionalmente, un portero. La mayor parte de los docentes del interior provincial se desempeñaba como personal único.

Esta gravosa situación provocaba una continua movilidad del personal, sea porque conseguían un mejor trabajo en otro ramo, porque renunciaban para dedicarse a otras tareas o porque eran removidos por el Consejo (por motivos múltiples). También, se daban frecuentes migraciones entre escuelas.

Los maestros titulados podían elegir entre una amplia gama de ofertas. En general, no aceptaban ofrecimientos para trasladarse a escuelas del interior, sino que preferían la capital provincial. A partir de la Ley Láinez y de la fundación de las primeras escuelas nacionales, es posible registrar insistentes referencias respecto a la

migración de maestros titulados a escuelas nacionales<sup>5</sup>. Esto ocasionaba lamentos por parte de los funcionarios estatales que veían migrar el poco personal titulado disponible.

## **Las tareas que debía cumplir un docente**

Según el Reglamento de Escuelas, las tareas del preceptor eran múltiples: tenía la responsabilidad de conservar el mobiliario y la escuela en perfecto estado y vigilar el aseo de los niños; y, si no cumplieran los requisitos, “intentar subsanarlo allí mismo”. Entre sus responsabilidades se encontraba además la de visitar a los padres de los niños “con la frecuencia que les sea posible” para comentarles verbalmente “la conducta de sus hijos en la escuela y pedirles su cooperación”, así como establecer vínculos con las familias, invitando a los padres a todas las fiestas escolares, tales como premiaciones, exámenes, etc. Junto con la Comisión Vecinal, debían elegir local para la escuela –incluyendo una pieza para el preceptor– y ponerlo a consideración del visitador. Debía también organizar a los niños para garantizar la limpieza, fuera del horario de clases. Incluso, en algún momento –al menos hasta fines de la década de 1880–, los preceptores pagaban los alquileres de los locales escolares deduciéndolos de su salario.

Pronto se irían anexando nuevos requerimientos, como llevar los libros de matrícula, la lista diaria, el inventario de útiles y completar el libro copiador de notas (AHPC, Gob.2, 1886, T.6, Fl. 14). A estas muchas tareas se sumaban otras, como velar por la salud de sus alumnos de distintos modos, tales como participar de campañas de vacunación.

<sup>5</sup> En noviembre de 1886, un inspector informa que el sueldo máximo de un profesor de escuela normal era de \$160, mientras que el de un profesor de escuela fiscal era de \$60 (Datos extraídos de las fuentes citadas y de Jara y Monterissi, 1981).

*Condiciones materiales: las escuelas, el aula, muebles, útiles, material de enseñanza*

El asunto de los locales para que funcionasen las escuelas fue una preocupación central del gobierno por aquellas décadas. Y esto no solo en la campaña, sino también en la capital. La lectura de los informes –tanto de visitadores como de maestros y maestras que, por una u otra razón, se dirigían a sus superiores detallando esta información– da cuenta de varios problemas combinados: la mayoría de los locales no pertenecían a la provincia sino que eran casas o locales de particulares alquilados para tal fin; su estado era, la mayor parte de las veces, calificado como “deplorable” y “riesgoso” para sus ocupantes; la disposición y amplitud eran insuficientes y no acordes a las necesidades que las teorías pedagógicas vigentes sugerían; y, en muchas localidades, no había disponibilidad de habitaciones para alquilar, por lo que en ocasiones las escuelas se cerraban por esta razón. También estaba el asunto de la vivienda del maestro o preceptor, dándose en muchos casos la situación de casas-escuelas (con una pieza reservada al docente y su familia).

Se regulaban –mucho más en los papeles que en la realidad– condiciones de higiene, espacio, ventilación, amplitud de los salones, relación con la cantidad de niños. Como mencionamos, el preceptor, junto con la comisión vecinal, será el encargado de elegir el local y ponerlo a consideración del visitador. Es también dicho preceptor quien tiene a su cargo la limpieza junto con los alumnos organizados, fuera del horario de clases.

Otro asunto se vincula a la provisión de útiles y mobiliario a las escuelas, a cargo del Consejo de Educación. En las fuentes analizadas son muy reiterados los pedidos de útiles, dando cuenta, en algunos casos, de condiciones que impedían el funcionamiento mínimo del establecimiento. La falta de bancos es un aspecto fundamental, así como las mesas y sillas; son numerosos los docentes que denuncian que más de la mitad de sus estudiantes no tienen donde sentarse en las clases.

### *El combate a los maestros sin título*

La profesionalización de los docentes fue un aspecto central del período y también del enfrentamiento sostenido por el clericalismo contra el normalismo. La exigencia de titulación para el ejercicio se asociaba a la fundación de escuelas normales. Este título era requerido como acreditación fundamental para el ejercicio de la profesión, incluso en la provincia. Dicha tarea fue asumida por el liberalismo en el gobierno como una empresa fundamental. El proceso de profesionalización y titulación de maestros fue lento, largo y tortuoso también para todo un conjunto de maestros y maestras no titulados que habían hecho de esta su profesión.

En la transición, maestros y maestras no titulados sufrieron las consecuencias, dado que sus condiciones laborales se veían minadas al mismo ritmo en que se regularizaba el trabajo de los docentes titulados. La mirada de los funcionarios se volvió acusatoria sobre ellos, culpabilizándolos de la situación de la educación y depositando discursivamente las expectativas en un magisterio formado en las escuelas normales.

Visitadores e inspectores los llamaban *gitanos de la enseñanza* y describían sus prácticas como contrarias a los principios y métodos que comenzaban a valorizarse. Se los presentaba como portadores de *habitus* y trayectorias educativas que debían ser desterradas.

El método seguido en la generalidad de las Escuelas es el “mnemónico” ó de memoria con muy poca explicación en alguna escuela, con ninguna en otra, de modo que el alumno se vé limitado á la parte mecánica de la enseñanza, cansándose todo el año en aprender lecciones de memoria, que olvida en tiempo de vacaciones, sin saber nunca aplicar á la práctica una lección de Geografía, una regla de Gramática, de Aritmética, etc, etc. (Visitador Pagliari, AHPC, Gob. 3, 1881, T. 4, Fol. 138).

Casi una década después, el visitador Lucero también realizaba una detallada descripción de lo que denominaba el “método de enseñanza”, construyendo una valoración sumamente crítica.

la graduación intencional de las dificultades, la elección, preparación y adaptación de conocimientos como los demás requisitos de una buena enseñanza no son practicados y sí extraños á los preceptores (...) No es de asombrarse hallar haciendo clase á preceptores apoyados negligentemente en la pared o fumando y bebiendo mate mientras los alumnos repasan sus lecciones todo en alta voz (lo que no sucede á su debido tiempo) en textos distintos y en páginas diversas entre bostezos, pellizcos, cuchicheos, delaciones, risas y mil enredos sin parar mientras en los chiitt!... silencio!... atiendan!... y órdenes análogas entremezcladas con amenazas repetidas durante la clase tan enfadosas como estériles (AHPC, Gob.2, 1890, T. 7, Fls. 204 a 237).

La posibilidad de contar con docentes titulados no fue todo lo rápida que el liberalismo había pretendido.

*Tabla 1. Personal docente al frente de escuelas fiscales de la provincia de Córdoba*

<b>Docentes</b>	<b>1876<sup>6</sup></b>	<b>1886<sup>7</sup></b>	<b>1890</b>	<b>1908<sup>8</sup></b>	<b>1913<sup>9</sup></b>
Titulados	0	16	84	253	669
Sin titulación	133	126	216	1012	1217
Porcentaje de maestros y maestras sin título	100 %	78,26 %	72 %	80 %	64,87 %

*Nota:* Tomado de Lamelas, 2020.

<sup>6</sup> Datos del Censo Nacional educativo, 1876.

<sup>7</sup> Jara y Monterissi, 1981, p. 44.

<sup>8</sup> Datos del Informe del Visitador Toledo Hidalgo, (AHPC, Gob. 2, 1909, T. 19, Fls. 1 a 13).

<sup>9</sup> Informe de estadísticas correspondientes a 1913 (AHPC, Gob. 2, 1914, T. 19, Fls. 151 a 170).

Si analizamos el cuadro precedente, encontramos que, hasta bien entrado el siglo XX, el porcentaje de maestros y maestras con título era muy bajo; el crecimiento sostenido no alcanzaba a cubrir los requerimientos.

## **Saberes docentes: leer, escribir, coser y rezar**

¿Qué saberes portaban las y los preceptores sin título que trabajaban en las escuelas?

Para ser docente de una escuela primaria, a diferencia de lo que ocurría en otros niveles, era suficiente saber “lo necesario” (Birgin, 1999). ¿Qué era “lo necesario” para un docente de escuela primaria fiscal de la provincia de Córdoba y de qué modo se jugaba en esto en cuanto a la religión? La respuesta a esta pregunta fue cambiando en la provincia de acuerdo a la mirada de liberales y clericales. ¿Cuáles eran los saberes mínimos que debían portar estos docentes? Los énfasis tenían que ver no solo con los conocimientos vinculados a distintas disciplinas o prácticas (por ejemplo, labores) sino a “saber enseñar”.

Un conjunto de notas pueden ayudarnos a imaginar algunos casos y la valoración que las autoridades del Ministerio tenían sobre ellos.

- Enriqueta B. de Palavecino era preceptora de una escuela sostenida por la sociedad de beneficencia “Piedad de Jesús” de una ciudad del interior provincial. El Inspector escribe en su informe que en la escuela que dirige esta docente solo enseña “lectura, escritura, doctrina i costura” (AHPG, Gob.2, 1880, T.4, Fl. 34).
- El Sr. Llanes, preceptor interino de la Escuela de Varones de Alta Gracia; resultó reprobado en los exámenes de competencia por no saber ni leer ni escribir (AHPG, Gob.2, 1881, T. 4, Fl. 65).
- Rafaela Bazán, directora de la escuela de Totorahuasi. El presidente de la Comisión Vecinal sostiene sobre ella:  
Como maestra ha demostrado ser una completa nulidad pues hasta la fecha no he conseguido recibir una sola correspondencia con su letra siendo un hermano que

tiene en Soto el que le escribe todas sus notas. De Aritmética y Geografía no ha enseñado una sola noción porque es totalmente analfabeta en estas asignaturas: limitándose su enseñanza a lectura, costuras, rezo y contar (AHPC, Gob.2, 1899, T.6, Fl. 141).

El Inspector argumenta que la maestra no ha sido reemplazada porque no hay “quien se resigne á prestar sus servicios en aquella apartada región” (AHPC, Gob.2, 1899, T.6, Fl. 141).

En 1890, con motivo de lo que se denominó la “reorganización de las escuelas fiscales”, los visitadores presentaron un informe al ministro, incluyendo su mirada sobre los maestros:

el personal docente necesita serias modificaciones, mucho de él es incompetente careciendo de las aptitudes para regentear una escuela aún de la categoría más inferior. Esto se explica fácilmente. En el deseo de dotar a la provincia de mayor número de escuelas posibles, teniendo en cuenta el gran número de población escolar que quedaba sin instrucción, se ha echado mano de elementos de que por el momento se podía disponer. Era difícil enviar maestros diplomados y sobre todo que quieran ir por un módico sueldo y entonces se hacía maestro a cualquier vecino de la localidad aunque sus conocimientos se redujeran a saber leer y escribir mal; no se consultaba ni la población escolar del distrito ni la importancia que pudiera tener la escuela ni la ubicación de ella (AHPC, Gob.2, 1890, T.8, Fl. 20 a 27).

## **Hacia el apostolado laico: “la moral” pública y privada de los maestros**

El visitador se ha hecho presente en la escuela de Cruz del Eje para averiguar las disidencias entre el director y su ayudante. También se entrevistó con la Comisión Vecinal y con algunos vecinos. Al parecer, el ayudante Boero se ausentó dos veces sin permiso de la escuela, no asistió con regularidad al horario establecido y no aceptaba las críticas que hacía el director a su proceder en clase, llegando incluso a retirarse. En las denuncias contra él se dice:

que el ayudante Boero sacudió de la ropa con violencia a Reyes Córdoba alumno de 3º grado, amenazó con un cortaplumas (cerrado) a un niño Burgos e insultó y bejó con palabras

groseras igualmente en clase a otro niño Gonzalez, alumnos suyo (...) que el ayudante Boero propala por la poblacion lo inservible de la escuela y la ineptitud del Director. (AHPC, Gob.2, 1889, T.7, Fl. 128 a 148)

Agrega que dicho ayudante recolecta firmas en contra del director y que cobra un peso a cada alumno cuando falta.

Sin embargo, los padres acusan al director, quien habría sido “muy duro con el ayudante” y que habría aplicado “castigos torpes”, dando lugar también al enfrentamiento. Finalmente, el Visitador concluye que serían al menos exageradas las denuncias del director en perjuicio del profesor. “Carece de habilidades pedagógicas” pero no es “ignorante”, más bien “despreocupado de sus deberes y rutinero simplemente”. Se dice que tiene el hábito de jugar y el de embriaguez reiterada, juega y toma, “pero lo ha dejado hace un tiempo” (AHPC, Gob.2, 1889, T.7, Fl. 128 a 148).

En Córdoba, el proceso más general que ha sido analizado, sobre la conversión de los docentes en funcionarios del Estado –en la que se ponía en juego la moral pública y privada de los maestros– constituye también el pilar que guía discursos y prácticas. Y encuentra, en la voz de los funcionarios del sistema educativo provincial, la justificación y promoción de esta nueva constitución del “apostolado”. Los docentes no titulados estaban alejados de la “entrega incondicional” que su labor requería para el ejercicio de la profesión. Muchas veces tenían también otras ocupaciones que volvían la docencia un trabajo de tiempo parcial o eventual. La demanda era de cumplimiento de sus deberes, moralidad íntegra, vocación, abnegación, servicio.

Es frecuente registrar, en las fuentes, una mixtura entre lo religioso y lo secular, especialmente en las voces de los funcionarios del Estado.

La inspección de escuelas tenía a su cargo la evaluación del personal docente, clasificándolos de distintos modos. En el siguiente cuadro, se ofrece un interesante ejemplo que analizaremos.

Tabla 2. Informe del inspector, 1896

Nombre del maestro	Fecha de la visita	Edad	Años de práctica	Años de servicio (provincia)	¿Es diplomado?	Es dipl. nac. prov. est. o tit. suplet.	Maneras	Interés	Orden	Esmero	Poder de enseñar	Métodos de enseñanza	Influencia educativa	Inspección general	Consideración pública	
Luis Anastasio	22/9	25	5	2	sí	N.	8	10	8	10	5	5	6	7	10	Poco carácter
Manuel Gibelli	25/9	25	5	1	no	-	5	0	1	1	0	0	0	0	0	Debe destituirse
Juana Ortiz	28/9	22	5	5	sí	P.	10	4	7	5	6	8	6	7	9	Es descuidada

Nota: Tomado de Fernández, 1965, p. 177.

Ninguno de los docentes evaluados supera los 25 años. Incluso Juana, con 22 años de edad, ya cuenta con 5 años de servicios. Uno de ellos, Manuel, no tiene diploma; Luis, en cambio, posee título de alcance nacional y otro provincial. Se evalúan “maneras, interés, orden, esmero” en primer lugar y luego “poder de enseñar” y “métodos de enseñanza”. Y por último, la “consideración pública” con la que contaban.

Como vemos, ambos maestros diplomados—a pesar de tener “poco carácter” uno y de ser “descuidada” la otra—son calificados con notas de 9 y 10. En cambio, el preceptor sin titulación recibe un cero en casi todos los aspectos, excepto en sus “maneras”. Es posible pensar, más allá de este caso en particular, en el valor que se otorgaba a la formación de maestros normales en el período, lo cual puede haber influenciado en este tipo de informes por parte de los inspectores.

Realizar este tipo de evaluaciones era tarea frecuente de los inspectores. También los visitadores eran los encargados de proponer “premios para recompensar á las maestras que hayan sobresalido por su contraccion e inteligencia”. (AHPC, Gob.2, 1881, T.4, Fl. 163). El criterio para elegir las se asociaba a las observaciones mismas del visitador, pero también a los resultados obtenidos por los niños de sus respectivas escuelas en los exámenes finales.

## Conclusiones

En el contexto que se presentó brevemente en la introducción (de creación de escuelas, extensión de la cobertura, instauración de la obligatoriedad, organización administrativa y de control y supervisión), el trabajo docente fue tomando algunas de sus formas y fue progresivamente sujeto a reglamentaciones. A su vez, se fue exigiendo y controlando un modo de ser docente, un espacio donde esta actividad se desarrolló y una formación o capacidades específicas para su ejercicio.

En esta presentación hemos sistematizado algunas de las claves que constituían el trabajo de enseñar en el período, las condiciones en las que se desarrollaba, las tareas que incluía, los saberes y la formación requeridos. Destacamos la política sostenida del liberalismo en pro de la formación de maestros y maestras normales y la dificultad para aumentar su número.

Estas referencias se entramaban con otras que, dada la extensión de este artículo, no se han podido considerar, vinculadas a la feminización del trabajo docente, la progresiva participación en política y agremiación del cuerpo docente (que se desarrolló especialmente a partir de la segunda década del siglo XX), las dificultades que enfrentaban las y los maestros normalistas en una provincia con fuerte peso clerical, entre otras.

### Interrogantes para seguir reflexionando

1. Elaborar una lista de entre 10 y 15 palabras claves que describan las condiciones de trabajo (materiales y simbólicas) de las y los docentes.
2. Recuperar una de las fuentes citadas y analizar qué elemento sobre el trabajo de enseñar podrían ilustrar. Reconozcan quién enuncia,

qué valoración sobre la docencia puede reconocerse y los posibles vínculos con sus posiciones sobre el normalismo y la formación docente.

## Glosario

*Docentes, maestros, preceptores*: en las fuentes analizadas se utilizan distintas denominaciones. Inicialmente, se los designa de modo casi excluyente con el término *preceptor* junto con *director*, siendo el cargo ocupado el que marcaba la designación que se priorizaba para remitir a docentes de escuelas de personal único, especialmente sin titulación. Unos años después comienza a diferenciarse en los informes *maestros con título* y *maestros sin título*. Encontramos también la figura del *asistente, ayudante del maestro* (quien podía ser incluso un maestro normal). Pronto se comenzará a hablar de maestros o maestras, agregándose, cuando hacía falta, el adjetivo de *normales*.

*Clericales*: denominación que remite al grupo que, en las últimas décadas del siglo XIX, postulaba que el orden político y social debía sujetarse a mandatos de la Iglesia católica. Por lo tanto, se oponían al proceso de laicización de las instituciones estatales, entre las cuales podemos incluir al sistema educativo. No es sinónimo de “católico”, ya que muchos creyentes de esta fe abonaban las filas del laicismo.

## Bibliografía

Birgin, A. (1999). *El trabajo de enseñar. Entre la vocación y el mercado: las nuevas reglas del juego*. Editorial Troquel.

Fernández, R. (1965). *Historia de la Educación Primaria de Córdoba*. Universidad Nacional de Córdoba.

Jara, M. y Monterissi, M. (1981). *La Instrucción Pública Primaria en la Ciudad de Córdoba. Su evolución entre 1884-1890* [Tesis licenciatura no publicada]. Facultad de Filosofía y Humanidades. Universidad Nacional de Córdoba.

Lamelas, G. (2020) La religión, el clericalismo y las escuelas. La lucha por la hegemonía en la educación: legislación, curriculum y prácticas escolares. Córdoba (1880-1930). [Tesis de Doctorado en Ciencias de la Educación, no publicada]. Secretaría de Posgrado, FFyH, UNC.



# La misión de educar

## La trayectoria inicial del profesor normalista Sebastián Vera. Río Cuarto 1886-1888

*Yamila N. Gánzer*

Este trabajo se propone reconstruir la trayectoria inicial de Sebastián Vera como profesor normalista durante la dirección de la Escuela Graduada Municipal de Río Cuarto (1886-1887).

---

En cuanto a su trayectoria institucional en la ciudad de Río Cuarto, Sebastián Vera fue director de la Escuela Graduada Municipal devenida dos años más tarde en Escuela Normal Mixta de Río Cuarto, cargo que ocupó hasta su jubilación a fines de 1918. Además, fue presidente de la Comisión Escolar en varios períodos, docente de las cátedras de Pedagogía, Matemáticas, Instrucción Moral y Cívica, Idioma Nacional, Historia y Geografía. Es posible considerar al profesor Vera como un agente en el ámbito educativo local y en articulación con otros círculos de identificación referidos a la política de la ciudad de Río Cuarto, en los que ejerció cargos como el de concejal, presidente del Honorable Concejo Deliberante y miembro de la logia masónica n.º 116 “Estrella de Río Cuarto”.

---

Durante su desempeño como director fue continuador de las gestiones municipales para una educación normalista que culminan

con el traspaso de la escuela municipal a la órbita del Estado nacional. Luego de esto, deviene en Escuela Normal Mixta de Río Cuarto en 1888 y, a partir de allí, se convierte en precursora en la profesionalización del maestro en la región del sur cordobés. Con ese trasfondo, se tendrá en cuenta su formación docente en la Escuela Normal de Paraná; el acceso al cargo de la dirección en la escuela municipal de Río Cuarto y, finalmente, sus gestiones para el traspaso de la escuela municipal a la órbita nacional. Así, la llegada del profesor normalista a la ciudad complejizó el escenario educativo local, a tono con las disputas que acontecían en la capital provincial en torno a la educación normalista.

## **Introducción**

Pensar a la educación como un campo de disputa nos lleva a atender lo que ocurrió con el normalismo en la capital provincial para el momento analizado. La sanción de la Ley de Educación Común en 1884 –que estableció la instrucción primaria obligatoria, gratuita y gradual– supuso un conjunto de representaciones e instituciones que respondieron y legitimaron, más allá de la normativa, el avance del laicismo sobre la Iglesia católica. Esto implicó cambios en las relaciones entre Iglesia y Estado que apuntaron a la emancipación de las instituciones políticas y civiles respecto de las religiosas. En el caso de la capital cordobesa, siguiendo a Roitenburd (2000), la Iglesia era un factor de poder que concentró los más importantes resortes político-ideológicos de la región de la que Córdoba era centro hegemónico. El rechazo que generó esta ley entre la comunidad católica condujo a que el Dr. Jerónimo Clara, vicario a cargo de la diócesis de Córdoba, prohibiera mediante una pastoral enviar a los hijos de católicos a la reciente inaugurada Escuela Normal Nacional de Maestras, en 1884 (a partir del año 1931 sería la Escuela Normal de Profesores Alejandro Carbó). Esta directriz era un obstáculo severo

que comprometió el futuro de la institución cuando recién iniciaba sus actividades académicas.

Por otra parte, simultáneamente, en el sur provincial se concluyó el proyecto de la Escuela Graduada Municipal Mixta en Río Cuarto, donde el normalismo se introdujo en los contenidos curriculares que organizó y dirigió el profesor normalista Sebastián Vera. En este marco nos interesa particularmente estudiar su desempeño inicial como profesor normalista en la ciudad; para ello, es necesario considerar la centralidad de su figura durante las gestiones para el traspaso de la escuela municipal a la órbita del normalismo nacional. El período en el que Vera comienza su trabajo como maestro y sus gestiones para una institución normalista fue, particularmente, un momento de transformaciones políticas, ideológicas y culturales en el concierto nacional. Por lo tanto, reconstruir su trayectoria inicial puede constituir una forma de aproximación a la historia de la educación en el interior del sur cordobés. Cabe preguntarnos: ¿qué nos dice su rol de educador sobre el proceso de llegada de los contenidos curriculares normalistas a la ciudad de Río Cuarto? ¿Qué significó ser un maestro normalista en la periferia de los centros urbanos, o en los mundos culturales locales? ¿Con qué elementos construían su identidad profesional? Según la prensa, ¿qué valoraciones hacían de su labor normalista?

A continuación, se desarrolla primeramente la trayectoria en la que Sebastián Vera llegó a ser maestro y profesor titulado en la Escuela Normal de Paraná. Con un recorrido común a los maestros normalistas de ser nombrados en distintos puntos del país, su nombramiento (1884) en la dirección de la Escuela Graduada Municipal Mixta de Río Cuarto (1886) hace que se instale en la ciudad. Posteriormente, se harán algunas menciones a los contenidos normalistas presentes en el primer año de la institución educativa municipal, que trascendió por su enseñanza con base en fundamentos científicos, ausentes en las currículas de las instituciones de la ciudad para los mencionados años. Asimismo, se retomarán las gestiones durante el primer año de administración para el traspaso de la

escuela municipal a la órbita nacional, donde el reclamo estuvo sostenido por estos mismos argumentos científicistas.

## **La formación del maestro normalista**

La Escuela Normal de Paraná (1870) estableció la tradición normalista en la Argentina y se convirtió en el modelo académico a seguir para cada escuela normal que se creó en las ciudades del interior del país. La institución se constituyó como un dispositivo estatal en donde se asentó una burocracia destinada a formar maestros/as y, en menor cantidad, profesores/as, a lo largo de 100 años, es decir, entre 1870 y 1970 (Rodríguez, 2019). “Como centro de irradiación cultural (Fiorucci, 2014), estas escuelas formaron a los ‘apóstoles de la civilización’ para la misión política de ‘educar a los futuros ciudadanos de la república’” (Lionetti, 2019, p. 261). Los conocimientos a enseñar tuvieron de base al paradigma científico de la época. El positivismo, precisamente, les imprimió un énfasis en las consignas del higienismo, junto con los diagnósticos biologicistas sobre conductas e interacciones (Fiorucci y Southwell, 2019). Con este fin, la institución se consolidó y se expandió con el objetivo de reclutar, formar y regular a los maestros que fueron destinados a los distintos puntos del territorio nacional, en escuelas concebidas como el sustento del progreso educativo y cultural.

El registro de estudiantes ingresantes en el año 1881 a la Escuela Normal de Paraná (Archivo de la Escuela Normal de Paraná, 1881) refiere que Sebastián Antonio Vera nació el 24 de febrero de 1863 en la ciudad de Paraná, provincia de Entre Ríos. Alumno distinguido por sus notas, durante la dirección de José María Torres (1823-1895) obtuvo el título de Profesor Normal en 1884. La lógica institucional normalista, que buscó garantizar la buena conducta del ingresante como futuro docente, hace que dispongamos en el legajo de un certificado firmado por Clementino Balcala, párroco de la catedral de San Miguel, que acredita la autenticidad de la partida de nacimiento.

También existe una constancia de buenas aptitudes y obligaciones adquiridas firmada por un familiar tutor, junto a un certificado médico que describe el óptimo rendimiento físico del ingresante. Estos documentos nos muestran que para emprender la “misión” del magisterio se debían tener ciertas aptitudes certificadas, requisitos que promovía el sentido social de la escuela. Como señaló Lionetti (2007), a la actividad del educador se la consideró como una función social que debía educar con autoridad moral, fiel reflejo de lo que se pregona desde las páginas de la prensa oficial de la Comisión Nacional de Educación: “En la escuela, en este primer templo de la civilización, el niño debe encontrar nobles ejemplos de poder imitar (...) en la abnegación del maestro un ejemplo siempre presente de excelentes costumbres” (El Monitor, 1890, p. 768).

El acceso a la formación normalista fue restrictiva con respecto a ciertas condiciones físicas, intelectuales y morales, como así también se le sumó el desempeño académico para la obtención de becas. Durante la gestión de José M. Torres como inspector general (1869-1875), se introdujo la sustitución del sistema de internado por el de beca otorgada por los distintos gobiernos, para que el alumno costee alimentación y vivienda, ya que los útiles y materiales de estudio los proveía la propia escuela. En relación a esta legislación, en 1880, un año antes del ingreso a la formación docente, el estudiante Vera contrajo este compromiso tras solicitar una beca y cumplimentar los requisitos anteriormente enunciados; en este caso, la beca fue suministrada por el gobierno de la provincia de Entre Ríos (Archivo Escuela Normal de Paraná, 1882). Estos recursos eran necesarios porque Sebastián provenía de un estrato social pobre; estas posibilidades que le ofreció la formación docente le garantizaron el ingreso a la institución normalista y una inserción laboral como profesional de la educación.

La construcción del maestro normal tenía una historia previa referida a la trayectoria del estudiante en la escuela: al joven ingresante se lo interpelaba como “alumno-maestro”, lo que suponía una particular articulación entre su presente y su futuro. En cuanto al

presente de los estudiantes, se identificó en las fichas de ingreso que los estudiantes tenían distintas procedencias sociales. Provenían de sectores que no eran ni pobres ni tan ricos como para acceder a otras carreras u ocupaciones que otorgaran mayores prestigios y, generalmente, eran las primeras generaciones que lograban el acceso al nivel medio de enseñanza. En este caso, observando los datos que arrojó el Primer Censo Nacional de 1869 en el relevamiento de la ciudad de Paraná, la familia correspondiente al normalista Vera (que en ese momento tenía 6 años), según los datos nominales, estaba compuesta por su madre Paula, de profesión planchadora, ubicada en la categoría de “analfabeta” y con tres hijos “naturales” a su cargo. En este censo, a Paraná se la incorporó como una de las zonas pertenecientes a la principal área productiva de la provincia, aunque claramente esta prosperidad económica de la ciudad lejos estuvo de la realidad familiar del futuro normalista.

Culminado el trayecto formativo, Sebastián Vera se graduó de maestro normalista en 1883 (junto a su hermana melliza Clodomira Vera) y de profesor normalista al finalizar el año académico 1884. El modelo pedagógico en el que se formaron estos graduados se correspondió al cuadro político-cultural de la gestión de José María Torres como director de la Escuela Normal de Paraná (1876-1885; 1892-1894). Dabat de López Elitchery adjudicó el calificativo de “disciplinadores” a Torres y a sus discípulos más destacados. El director pregonaba que era necesario delinear los rasgos de la nacionalidad argentina en sus futuros profesores, como así también difundir esta impronta fuera del ámbito escolar y en el espacio público (Kummer, 2010). Estas generaciones de graduados de la Escuela Normal de Paraná (de las que formó parte Sebastián Vera) marcaron un sentido de nación para la formación y consolidación, siendo la educación el pilar insoslayable.

## Un maestro normal para el interior del sur cordobés

Durante la década de 1880 se presentaron fuertes variantes en la política nacional y en la estructuración de poder en la ciudad de Río Cuarto y su región. Desde 1875, Río Cuarto asistió a una renovación de sus grupos dirigentes. Una nueva dinámica le otorgó a la villa la incorporación de tierras al mercado productivo, lo que logró atraer a nuevos vecinos. Se trataba, principalmente, de sujetos del interior (descendientes de familias importantes de las provincias del norte) e incluso algunos cordobeses, para quienes “la frontera se les ofrecía como una promesa a futuro para obtener tierras y mantener el estatus social y poder político” (Carbonari, 2009, p. 2). A este grupo renovado de dirigentes regionales se le sumaron los inmigrantes europeos que se dedicaron al comercio y que posteriormente adquirieron tierras. De esta manera, con aspiraciones de modernidad y estrategias capitalistas, dirigieron la modernización urbana y local.

Acorde con estas aspiraciones –y en relación con la demanda de los vecinos por una educación primaria municipal– se proyectó la Escuela Graduada Municipal Mixta de Río Cuarto. La ejecución del proyecto quedó a cargo del jefe político del departamento, Alejandro Roca, hermano del entonces presidente de la Nación, Julio Argentino Roca. En los asuntos que comprendieron a la organización institucional y curricular, Alejandro viajó a Buenos Aires para acordar con el ministro de Educación, Eduardo Wilde, que la escuela debía ser dirigida por profesores normalistas<sup>1</sup>. El encargado de recomendar al profesor normalista Vera fue el director José María Torres de la Escuela Normal de Paraná. Consecuentemente, el Ministerio de Justicia, Culto e Instrucción Pública le otorgó el nombramiento al profesor Vera como director de la Escuela Graduada Municipal Mixta de Río Cuarto y a su hermana Clodomira para la enseñanza áulica.

<sup>1</sup> Repositorio Biblioteca Nacional de Maestros, Sala América. La Escuela Graduada Normal Mixta de Río Cuarto: En su XXV aniversario de su fundación. 1988- 2 de abril de 1913. Memoria del Ministerio de Justicia, Culto e Instrucción Pública de 1887. Biblioteca Nacional de Maestros, Sala América.

La institución abrió sus puertas el 15 de marzo 1886 en su edificio propio como resultado de una gestión de cinco años. Esto significó un gran esfuerzo municipal, puesto que invertía una tercera parte de la renta comunal en un año lectivo. Encontramos en la prensa local ecos de la llegada del profesor normalista: el diario *La Voz de Río Cuarto* informa desde sus páginas, a los 18 días del mes de marzo de 1886, las sensaciones de los presentes al momento fundacional de la escuela:

Río Cuarto no podía brindar a sus pobladores con esa fuente en que ansiosos bebemos el conocimiento de las ciencias, por cuya razón los padres de familia, cifran todo su anhelo en la felicidad de sus hijos. (...) El lunes se inauguró el colegio que hace algún tiempo se edificó por medio de una suscripción popular y que no se abría al público por la falta de profesores competentes. El Sr. Vera, maestro salido de la Escuela Normal de Paraná es su director. Esto solo es suficiente para presagiar el buen éxito de tan benéfico establecimiento (...) Río Cuarto puede por consiguiente asegurar que de hoy en más, no habrá necesidad de salir a otros puntos en busca de conocimientos e instrucción, aquí tenemos ahora un colegio que puede muy bien competir con los mejores de su clase, de los que en el país existe. El Sr. Vera ha sido uno de los mejores y más aventajados alumnos de aquella escuela, que tantos y tan buenos profesores ha formado. (La Voz de Río Cuarto, 1886, p. 3)<sup>2</sup>

Este diario tenía una postura a favor de la educación normalista: elogió la llegada de los maestros en detrimento de las instituciones educativas religiosas y de gestiones privadas que se desempeñaban en la ciudad. De esta manera, este medio pregonaba la pedagogía de base científica que legitimó la intervención a partir de los contenidos que la constituían. Como lo muestra la crónica periodística, se pueden percibir los posibles intereses de los diferentes grupos sociales y sus objetivos para con la educación local.

<sup>2</sup> Recuperado de Junta Municipal de Historia Río Cuarto, hemeroteca digital.

La escuela municipal funcionó un solo año lectivo, dado que en 1887 el ciclo escolar no fue completado debido a las medidas sanitarias por la amenaza que implicaba la epidemia del cólera y, finalmente, en 1888, fue traspasada a la órbita nacional, continuando como director el profesor Vera hasta 1918. No obstante, su corto período de funcionamiento está documentado en el primer y único informe que el director Vera elevó al intendente José T. Semería, que decía lo siguiente:

Los resultados Sr. Intendente, han sido para mi satisfactorios, estoy con mi conciencia tranquila al ver que los profesores han hecho cuanto han podido. Hemos luchado mucho pero hemos conseguido algo acerca de la asistencia, de la puntualidad, aseo, orden; pero lo que más vale aún es el haber formado en cierta manera el hábito y modo de estudiar en sus casa tan enteramente descuidado y de tanta trascendencia (Archivo Histórico Municipal Río Cuarto, 1886, p. 18).<sup>3</sup>

Aunque el funcionamiento de la escuela durante el año 1886 fue notable –según la descripción del director–, la falta de recursos presupuestarios de la Municipalidad de Río Cuarto, sumado a la tramitación que ya había comenzado el profesor Vera a dos meses de la inauguración, hicieron que el Concejo Deliberante resuelva traspasar la institución al Estado nacional. Con esto, la escuela es devenida en Escuela Normal Mixta de Río Cuarto. La capacidad de operar sobre la escuela fue uno de los aspectos que distinguió a la dirección del profesor Sebastián Vera. La gestión del traspaso de la institución a la órbita nacional se comisionó al Ministerio de Justicia e Instrucción Pública de la Nación. Para este momento, el Estado provincial estaba incrementando la formación graduada en el interior de Córdoba. Las solicitudes fueron realizadas por el director normalista que apelaba a los mismos vínculos políticos que fueron claves para su nombramiento en la ciudad de Río Cuarto. En virtud de este reclamo, el

<sup>3</sup> En esta cita y en las siguientes se respetó la ortografía original del documento.

profesor Vera expone que el edificio y el proyecto inicial de la escuela distaban de lo que él estaba dirigiendo.

La idea que se tenía era de traer hermanas de la caridad, y para el efecto se buscaron en Montevideo, mandando ellas mismas el plano para el edificio. He aquí por que la casa, que sería adecuada y cómoda para ellas, es inconveniente para el carácter de la institución primaria que hoy tiene, pues ni reúne muchas condiciones higiénicas y pedagógicas muy necesarias para dar á los niños una base sólida que pueda servir de fuente y provechoso cimiento a la educación que están llamados a recibir en los Establecimientos superiores. (Archivo Histórico Municipal Río Cuarto, 1886, p. 22)

Estos escritos del director Vera dan cuenta del proceso iniciado desde la incorporación de los contenidos normalistas en la ciudad, que significaron un cambio en la cultura pedagógica local. Al abordar el conjunto de normas que definieron los conocimientos a enseñar y las conductas a inculcar, encontramos que el normalismo propagó un proyecto educativo nacional que aunaba el interés de educar a toda la población, aunque tuvo un ritmo distinto a lo que suponía el diseño de la política pública. Su perspectiva pedagógica convivió en el escenario local con la educación de las instituciones religiosas, las instituciones públicas de la órbita provincial y las sociedades de ayuda mutua, cuyos vínculos fueron variando según las etapas. Más allá de las conductas a inculcar entre catecismos y compases, los conocimientos a enseñar se fueron organizando paulatinamente.

## **Consideraciones finales**

Encontramos la llegada del profesor Sebastián Vera en consonancia con un escenario receptivo a las demandas educativas de la sociedad civil, mientras se ponían en marcha los primeros pasos hacia una progresiva institucionalización de la profesionalización del maestro, basada en los conocimientos de las ciencias como puntal de la

educación. El mandato de la educación basada en la ciencia fue imbuido de toda una ética que el director Vera supo continuar durante sus años de gestión hasta 1918. Su trayectoria inicial en Río Cuarto pone en evidencia sus convicciones positivistas y, al mismo tiempo, ilumina las repercusiones de la llegada del director para la puesta en marcha de la escuela municipal. En los años posteriores, su presencia en Río Cuarto se tradujo en la gestación de proyectos que tendieron a reforzar el lugar de los contenidos normalistas en la educación local. El rol del director de la institución municipal se consideró clave para la formación del ciudadano moderno: acorde con las finalidades educativas, enseñaba los contenidos curriculares científicistas que fueron la base de su formación en la Escuela Normal de Paraná.

### Interrogantes para seguir reflexionando

1. El modelo escolar normalista planteó un modelo de ciudadanía. ¿De qué modo se proyectó formar en esos valores, gestos y pautas de comportamientos a los futuros educadores que poblarían las aulas de la escuela pública?
2. Este proyecto educativo se convirtió en una institución sobre la que se depositó una serie de valoraciones positivas y expectativas. ¿Qué opinás sobre el posicionamiento de la prensa local riocuartense con respecto al nombramiento del profesor normalista Sebastián Vera?
3. Observemos la Figura 2: Gabinete de Física de la Escuela Normal Mixta de Río Cuarto. La gestión del mobiliario y materiales escolares fue tramitada frente al Ministerio de Justicia e Instrucción Pública por el profesor Vera para complementar la enseñanza áulica. ¿Qué nos dice la fotografía en cuanto a la materialidad del gabinete de ciencias y su enseñanza? En la actualidad escolar ¿encontramos gabinetes de trabajo como observamos en la fotografía?

## Glosario

*Burocracia educativa*: es un sector constitutivo del Estado y forma parte de la administración pública de la nación y de las provincias. En el caso argentino, las prestaciones educativas dependen de las provincias que forman parte del Estado federal, y el Estado nacional es el garante de los derechos de la población a recibir la educación básica (Marengo, 2019).

*Contenidos normalistas*: la escuela pública en Argentina, luego de la Ley 1420 que establecía la educación común, laica, gratuita y obligatoria, incorporó a la currícula contenidos en base a los aportes cientificistas de la medicina, la psicología, la biología y la física. Esta currícula persiguió la “normalización de la sociedad” con el propósito de instituir un orden y ese fue el sentido de promover una reforma social de acuerdo a lo que entendieron como “normal” (Lionetti, 2011).

*Dispositivo estatal*: la intervención del normalismo en la sociedad se vio potenciada por el Estado, que impulsó a la educación como parte de su estrategia para favorecer la construcción de un nuevo orden social. Los maestros fueron los agentes estatales que codificaron, ordenaron y moldearon las instituciones escolares y a sus sujetos (Arata y Mariño, 2013).

*Ley de Educación Común 1420*: sancionada en 1884, reguló en forma integral la educación primaria en Capital Federal y en los territorios nacionales (tierras marginales con escasa población en ese momento), mientras que los Estados provinciales conservaron el derecho y la obligación constitucional de encargarse de este nivel de enseñanza en sus territorios. Las provincias legislaron en materia de educación primaria tomando como modelo esta ley, que reguló la educación universal, obligatoria y gratuita. En cuanto a lo referido a la enseñanza de la religión, no todas habían adoptado la neutralidad estipulada en dicha ley e incluyeron la enseñanza de la religión católica en el currículum oficial.

## ANEXO

*Pedido del profesor Sebastián Vera al intendente José T. Semería de instrumentos para la enseñanza de la física.*

“El Señor José María Torres primer educacionista en este país dice en uno de sus informes: ‘Lo que los discípulos ven es lo que mejor comprenden, lo que mejor han aprendido es lo que mas les interesa, y lo que mas le interesa es lo que mejor recuerdan’. Los instrumentos e ilustraciones, enseñando por la vista y produciendo impresiones mas determinadas y exactas que las producidas por el lenguaje son el mejor medio de hacer comprender las ciencias físicas”. (Archivo Histórico Municipal Río Cuarto, 1886)

*Cabinete de Física de la Escuela Normal Mixta de Río Cuarto*



*Nota:* Documento perteneciente al archivo del Centro de Documentación e Investigación de la Arquitectura Pública (CeDIAP) del Ministerio de Economía y Finanzas Públicas (MOP). Dirección General de Vías, Comunicaciones y Arquitectura.

Útil resulta esta imagen del gabinete de física que corresponde a la devenida Escuela Normal Mixta de Río Cuarto en su edificio palaciego (1888). La fotografía nos permite contemplar la enseñanza de las ciencias, esto constituye significativos indicios de las prácticas

escolares (Vidal, 2007). Por entonces, la enseñanza escolar científica empezó a concebirse a través de objetos, instrumentos, libros y láminas. La identificación de los objetos favorece a la percepción, no solo en referencia a los contenidos enseñados, sino en cuanto suscita los quehaceres de los contenidos curriculares normalistas.

---

## Bibliografía

Archivo Histórico Municipal Río Cuarto. (1886). *Informe del director de la Escuela Graduada Municipal, Sebastián Vera*. Departamento Ejecutivo.

Archivo de la Escuela Normal de Paraná. (1881). *Libro de Registros de Estudiantes Ingresantes del año 1881*. Escuela Normal de Paraná.

Archivo de la Escuela Normal de Paraná. (1882). *Registro de becas, Libro de notas 1880-1882*. Escuela Normal de Paraná.

Arata, N. y Mariño, M. (2013). *La educación en la Argentina (Una historia en 12 lecciones)*. Novedades Educativas.

Carbonari, M. R. (2009). La elite riocuartense en tiempos de corrimiento fronterizo. *Actas de las II Jornadas Nacionales de Historia Social*, 1-19.

Gonzalez, F. (1890). El ejemplo. Medio eficaz para educar. *El Monitor de la Educación Común*, XI (189).

Fiorucci, F. (2014). Maestros para el sistema de educación pública. La fundación de escuelas normales en Argentina (1890-1930). *Revista Mexicana de Historia de la Educación*, 11(3), 25-45.

Fiorucci, F. y Southwell, M. (2019). Normalismo. En F. Fiorucci y J. Bustamante Vismara (eds.). (2019). *Palabras claves en la historia de la educación argentina*. UNIPE.

Kummer, V. M. (2010). *José María Torres: Las huellas de su pensamiento en la conformación del campo pedagógico normalista* (1ª ed.). Universidad Nacional de Entre Ríos.

La Voz de Río Cuarto. (18 de marzo de 1886). Hemeroteca digital. Junta Municipal de Historia Río Cuarto.

Lionetti, L. (2007). *La misión política de la escuela pública: la formación de los ciudadanos en Argentina, 1870-1916*. Miño y Dávila.

Lionetti, L. (2011). Discurso, representaciones y prácticas educativas sobre el cuerpo de los escolares. Argentina en las primeras décadas del siglo XX. *Cuadernos de Historia* (34), 31-52.

Marengo, R. (2019). Burocracia educativa. En F. Fiorucci y J. Bustamante Vismara (eds.). (2019). *Palabras claves en la historia de la educación argentina*. UNIPE.

Repositorio Biblioteca Nacional de Maestros, Sala América. (1887). *La Escuela Graduada Normal Mixta de Río Cuarto: En su XXV aniversario de su fundación*. Memoria del Ministerio de Justicia, Culto e Instrucción Pública. Biblioteca Nacional de Maestros, Sala América.

Rodríguez, L. (2019). Cien años de normalismo en Argentina (1870-1970). Apuntes sobre una burocracia destinada a la formación de docentes. *Ciencia, Docencia, Tecnología*, 30(59). <https://doi.org/10.33255/3059/690>.

Roitenburd, S. (2000). *Nacionalismo católico Córdoba (1862-1943): educación en los dogmas para un proyecto global restrictivo*. Ferreyra Editor.

Vidal, D. (2007). Culturas escolares: entre la regulación y el cambio. *Propuesta Educativa*, 16(28).



**Parte 4.**  
**Procesos reformistas.**  
**Luchas en el campo cultural-educativo**  
**(S. XX)**



# Editores, escritores y maestros

*Luisa Inés Moreno*

## **De espacios, tiempos y hechos**

En las primeras décadas del 1900 comienza a surgir un escenario histórico caracterizado por cambios universales, nacionales y locales. La Primera Guerra Mundial (1914-1917) estalla y muestra el derrumbe de la civilización occidental del siglo XIX. La revolución bolchevique (1917) abre las puertas a un nuevo sistema político. Representaciones como libertad y progreso entran en crisis. El mapa mundial se reescribe. Las luchas de clase se profundizan. Los enfrentamientos y la confusión se multiplican, pero también surgen nuevas propuestas, la exploración y el desarrollo de territorios habitados por jóvenes intelectuales que plantean estrategias de intervención en términos de ruptura. Son hombres con una actitud mental distinta que hablan de horizontes de transformación, de licuar formas sociales perimidas, de renovación de valores intelectuales y morales, de dar lugar a nuevas miradas y sensibilidades. En este contexto surge en Córdoba la Reforma Universitaria de 1918 como marca de un nuevo comienzo.

En Argentina, hacia fines del siglo XIX y principios del XX, existía una sensación de decepción frente a las promesas incumplidas

del positivismo decimonónico que no alcanzaba para explicar la realidad del hombre que se asomaba a la nueva centuria. Desarrollo urbano, consolidación de clase media con ingreso a la universidad, alfabetización, inmigración, cambios culturales, unidos a la idea de autonomía del escritor y del hecho literario en sí, bregan por una profesionalización de la tarea de escribir. Los protagonistas son hombres de la generación del centenario, que sienten un verdadero rechazo por la clase política del país y que levantan una voz crítica unida a una concepción de literatura marcada por la modernidad.

Mientras tanto, la ciudad capital de Córdoba ya había cambiado su fisonomía colonial y ya exhibía nuevas avenidas, paseos, plazas y edificios con estilos de raíz clásica, como el Banco de Córdoba, el teatro Rivera Indarte, la Academia Nacional de Ciencias, la Escuela Olmos, la Legislatura y la estación del ferrocarril Mitre. A los barrios llamados Pueblo Alberdi, San Vicente, Güemes y General Paz, se habían sumado otros como Nueva Córdoba y Alta Córdoba.

*Figura 1. San Jerónimo esquina Independencia*



*Nota:* Tomado de “Un paseo en fotos por nuestra Córdoba de antaño”, por Redacción VOS, 2017, *La Voz del Interior*.

En esta instancia, solo podríamos hablar de una “Córdoba pre-moderna, pero en clave colonial, monárquica y monástica” (Agüero, 2006, p. 81). La ciudad crecía, pero el analfabetismo, la pobreza, las epidemias recurrentes (fiebre tifoidea, gripe, peste bubónica, viruela y tuberculosis) y la alta mortalidad infantil acechaban. La falta de agua era un problema y el Hospital San Roque era el único, luego llegaría el Hospital Nacional de Clínicas, cuyo proyecto de creación nació en la Facultad de Ciencias Médicas de Córdoba. El mismo fue impulsado durante la presidencia de Domingo Faustino Sarmiento y empezó a construirse en 1885, pero recién quedó inaugurado en 1913, cuando la universidad cumplía su tercer siglo de existencia y Córdoba era gobernada por Ramón J. Cárcano.

Julet Huret, periodista francés, viajó, describió y escribió sobre nuestro país en los primeros años del siglo XX. Cuando conoció Córdoba, dijo que tenía un aspecto agradable por sus variadas torres, cúpulas y hermosos edificios y leyó en ellos un carácter majestuoso que hablaba de pasadas grandezas (Huret, 1913). Reconoció que fue la cuna educativa de muchos de los hombres de mayo, que asentaba su identidad en las ciencias, en las letras y en su universidad sin dejar de lado el progreso, pero tampoco el legado de sus padres. En su libro *Del Plata a los Andes*, también habló de un nostálgico orgullo patricio cordobés que se remontaba al tiempo de su fundación. Describió una aristocracia local cuya mentalidad no representaba a toda la sociedad cordobesa.

No obstante, aún mantienen su influencia las viejas familias criollas, una sociedad muy cerrada, que no se abre a los recién llegados y menos aún a los mestizos (...) Para estos cordobeses, Salta y Córdoba son las dos únicas ciudades aristocráticas de la Argentina. Más refractarios que los porteños y los tucumanos a las influencias exteriores, y más conservadores, ellos hacen gala de su reputación de ciudad universitaria, con un dejo de suficiencia. (Julet Huret en Ramés, 2019)

Los sectores populares se movían en torno a las clases privilegiadas, curia y familias tradicionales, pero ya existía una clase media de origen extranjero que jugaba sus cartas para emerger y ser visibilizada.

El siglo XIX finaliza para Córdoba con una gran sacudida. En 1891, el Congreso de la Nación propone cerrar las facultades de Medicina y de Ciencias Físicas. Sus argumentos fueron: decadencia de la casa de estudios, insuficiente número de estudiantes y costos de mantenimiento. El repudio cordobés fue generalizado. Todos los sectores lo consideraron un atentado a su tradición educativa, a su orgullo doctoral. Conservadores, liberales, laicos, católicos, localistas y cosmopolitas denunciaron el atropello y el desequilibrio entre provincia y capital, acusando al gobierno central de pretender dejar al país federal sin opciones educativas más allá de los límites de la capital. Este hecho fue el gran impulso, pero no el único, que dio lugar a ideas como autonomía universitaria en todas sus dimensiones y un libre ejercicio de la docencia y de la libertad de aprendizaje.

El siglo XX nacía con una Córdoba marcada por muchos conflictos, marco en el que surgen las sociedades benéficas de la mano de la iglesia católica para atender necesidades urgentes en el orden de la asistencia social y también, a partir de ellas, se incrementa el número de centros educativos, a la par de un crecimiento de las ideas reformistas. Hubo recorridos que prepararon y estimularon dicho crecimiento.

En las primeras décadas del siglo XX, Córdoba experimentó importantes transformaciones: crecimiento de la capital, surgimiento de nuevos grupos sociales, ampliación de la democracia e importantes grupos de resistencia a lo tradicional que dieron lugar a un ambiente de fuerzas en pugna. En esas primeras décadas, la escuela se convierte en una experiencia que llega a más número de niños en Argentina, pero pronto aparecerían las críticas. El sistema educativo era considerado autoritario, basado en normas disciplinarias rígidas de premios y castigos, lo cual nos habla de la primacía de

la teoría conductista apoyada en el paradigma estímulo-respuesta que da cuenta de un aprendizaje basado, simplemente, en cambios de conducta. Frente a esta realidad, existían sectores que defendían a ultranza una educación fundada en la libertad, en el respeto y en el desarrollo de un espíritu crítico, ideas que en Córdoba no tardaron en llegar, a pesar de su gran tradición católica.

## Otros modos de ser maestro

Por otra parte, en los primeros años del 1900, arriban a Buenos Aires hombres cultos desde el interior del país, que compartían la experiencia de infancias provincianas y que, preocupados por la falta de canales que generasen espacios abiertos a necesidades populares, posibilitaron el desarrollo de rumbos culturales, mostrando un nuevo modo de ser maestro en tiempos de reforma. Una reforma universitaria que va a surgir en Córdoba para extenderse y que proclama la ruptura de una estructura monárquica y monástica para eliminar “dolores” y sumar “libertades” y el inicio de un nuevo periodo democrático; el fin de una casa de altos estudios caracterizada por los espacios cerrados e inmóviles plagados de privilegios y atravesados por la injusticia para dar lugar a una nueva universidad de espíritu laico y amplio que permitiese los avances científicos; el derecho a “conquistar garantías sin camarillas”, a “no tener que repetir irremediamente viejos textos”, a poder discutir y exteriorizar las propias ideas sin que lo dogmático clausure conocimientos, a ser formados por docentes que “sean constructores de alma, de verdad, de belleza y de bien” (Barros *et al.*, 1918) desde claros influjos modernistas. En los claustros universitarios reinaba la idea de civilización unida a los modelos franco-ingleses. Lo americano y lo hispano eran vistos como atraso y barbarie, pero la generación del 900 ya no leía civilización solo en los modelos europeos ni renegaba de las voces populares y regionales; pusieron su mirada en Latinoamérica y con esos ojos viajaban y producían.

Sin embargo, este mercado solo tuvo visibilidad para la élite letrada, y no pocos leyeron en él una mutación, en su característica endogámica, desde un cosmopolitismo francófilo a un nacionalismo clasista. Por otro lado, cabe señalar que durante las últimas décadas del siglo XIX emergió un mercado editorial en Argentina como consecuencia de la creciente inmigración y de las políticas alfabetizadoras que reclamaban un proceso de ampliación del público<sup>1</sup>. En ellos, prevalecía la idea de una patria grande. Descubrieron que no se podía sostener solo el universo cultural del viejo mundo y se sintieron llamados a ampliar horizontes con lo propio.

En el pasaje de centurias del siglo XIX al XX, al mirar la producción y circulación de la cultura impresa, por un lado se observa la multiplicación de los productos dirigidos a los lectores populares y medios y, por el otro, la emergencia de los nuevos profesionales de la edición. El proceso de cambio en Argentina fue lento y, mientras se ponía en marcha el mundo editorial local durante las primeras décadas del siglo XX, la mayoría de los títulos que circulaban venían impresos desde diferentes ciudades de España o de París. Hasta la primera guerra mundial, la edición de libros no fue una actividad relevante y lo que más se leía eran los cuadernillos escolares o los folletines incluidos en la prensa. Hubo textos publicados en Córdoba, en un temprano siglo XX. Las publicaciones dependían de la lógica comercial de la librería, del mecenazgo privado u oficial y de un mundo de imprentas abocado, predominantemente, a la producción de diarios y periódicos.

<sup>1</sup> Si se observa el período que va de fines del siglo XIX a comienzos del XX, las ediciones consideradas de calidad eran escasas y se seguían produciendo con insumos importados, lo cual encarecía mucho su costo.

Figura 2. El estudiante argentino



*Nota:* Tomado de Toledo Hidalgo, 1909. Les proponemos leer la siguiente publicación y analizar las temáticas y valores propuestas para estudiantes de nivel primario cuando el signo XX se iniciaba.

Surgen espacios editoriales y ensayos que dan cuenta de ideas críticas respecto a su realidad como manera de ejercer la docencia más allá del sistema. Se plantean problemas que atraviesan la sociedad argentina de la época, rechazando la manía de imitar lo foráneo, los estériles estudios universales sin ideales de solidaridad histórica. El suyo es un planteo formal y sistemático no acreditable oficialmente. Son escritores que hacen escuela en la temporalidad del pensamiento, lectores por consumir literatura, debatirla y colaborar con sus propias producciones en un abanico amplificador de horizontes culturales y sociales. Este texto pretende impulsar la visibilización y el análisis de otros espacios educativos, su relación entre la sociedad, los imaginarios culturales y los proyectos político-pedagógicos alternativos, profundizando nuestra historia educativa desde lo cultural. La intención es recuperar esos espacios educativos no formales en

esas primeras décadas del siglo XX que nos hablan de escritores que transitan nuevas sendas, ejerciendo una pedagogía crítica que intenta dar cuenta de experiencias fuera del sistema educativo para impulsar caminos educativos que posibiliten el acceso a la cultura de diferentes sectores sociales con la finalidad de construir identidad cultural y de promover una circulación de saberes que extienda horizontes de conocimiento y de educación más allá de las aulas.

En esos primeros años del siglo pasado, de las plumas de Rojas (Tucumán), Gerchunoff (Ucrania), Ingenieros (Buenos Aires), Gálvez (Entre Ríos), Lugones (Córdoba), etc. surgen, en Buenos Aires, espacios editoriales y ensayos que dan cuenta de ideas críticas respecto a su realidad. Estos espacios editoriales están pensados como procesos educativos que generan identidades culturales. Se dan a conocer las primeras colecciones modernizadoras, como la Biblioteca Nacional, que incorpora una activa política de traducciones de narrativa contemporánea, en especial francesa. Se plantean problemas que atraviesan la sociedad argentina de la época, rechazando la manía de imitar lo foráneo, los estériles estudios universales sin ideales de solidaridad histórica. A estos hombres los pensamos como sujetos de enseñanza, como maestros constructores de cultura nacional que se dan a sí mismos la misión de enseñar porque en realidad asumen la idea de enseñanza en el marco de corrientes de pensamiento. A partir de su tarea, se constituyen nuevos escenarios en los que se construye identidad cultural y se promueve una circulación de saberes que extienden horizontes de conocimiento y describe un novedoso carril educacional que considera lo popular nacional. Esta primera generación del siglo XX está preocupada por la educación y por lograr que la cultura y el conocimiento circulen como vertiente que expande y construye conocimiento e identidad. Ello se tradujo en canales que permitieron extender lo cultural y lo educativo más allá de los recorridos y propuestas institucionales.

Entre 1900 y 1919 se organizaron espacios editoriales en Argentina y, por supuesto, Córdoba no fue la excepción. Creció la industria nacional y las ediciones locales comenzaron a suplantar lo europeo.

Había distintos tipos de ediciones, las económicas y las de lujo. Ricardo Rojas y José Ingenieros se pusieron al frente de ediciones baratas que buscaban garantizar la difusión de ideas y producciones estéticas que multiplicasen lectores y miradas como respuesta a una nueva concepción nacional de la educación y la cultura, textos que llegaron a las capitales provinciales. También surgieron propuestas editoriales dirigidas a recuperar voces extranjeras que mezclaban su lengua natal con el español rioplatense y así nacieron publicaciones de literatura cocoliche o de literatura lunfarda. Mientras tanto, en el arrabal de la Capital Federal, el grupo de Boedo, representado por Roberto Arlt, concretaba su proyecto de izquierda clásica. Se caracterizó por la búsqueda de innovaciones vanguardistas relacionadas con los contenidos, incluyendo temáticas sociales, obreras y políticas, generalmente socialistas. Publicaban textos de encuadernación más económica y tiradas masivas a través de la Editorial Claridad de Antonio Zamora. Con una clara intencionalidad educativa, divulgaban textos clásicos, novelas naturalistas, pero también narraciones y poemas de jóvenes escritores enrolados en una línea de literatura social. A estos editores/escritores podríamos llamarlos –en términos gramscianos– intelectuales orgánicos, por su posicionamiento humanista, por su lucha social y su compromiso crítico. Lo importante no era solo la recreación de realidades sino la apertura a una nueva visión del micromundo y del macromundo. Trazar nuevos caminos fue la meta. En síntesis, en estas tierras se reeditaron voces europeas con nuevas lecturas y apropiaciones *aggiornadas*. Se les dio corporeidad a rasgos de identidad nacional que, despacio y en el tiempo, se extendieron; se concretaron procesos espontáneos que dieron cuenta de circunstancias particulares que atravesaban a quienes transitaban este principio de siglo, que también generaba espacios para la propia voz recorriendo el papel con la pluma.

Nuevos actores pretendieron una presencia más activa en lo escrito y es ese público más amplio el que compite por habitar espacios y significaciones culturales. Cuando las palabras y las ideas se comparten, adquieren otra dimensión y transforman el espacio y el

tiempo. Estas manifestaciones representaron una manera nueva de distribuir valores estéticos y extraestéticos como posibilidad y ruptura. Estos hombres del 900 fueron la generación que abonó la tierra de la reforma, intelectuales y profesores que apoyaron la insurrección estudiantil del 18 llevada adelante por las jóvenes generaciones, de los cuales un grupo importante de ellos dieron forma a nuevos recorridos literarios e intelectuales.

En la Argentina de fines del siglo XIX y principios del XX, coexistían diferentes formas de expresión estética: una literatura de mallaje europeo y otra que pretendía acercarse al habla coloquial de las diferentes regiones nacionales incorporando acervos lingüísticos locales. Eran voces que nacieron en el siglo XIX, pero se extendieron y se visualizaron en el XX, voces de otro que pugna por su identidad. Hasta la llegada de estos escritores y maestros, el interior y sus escritos fueron ignorados, lo cual también incluye al Martín Fierro. Fueron Leopoldo Lugones y Ricardo Rojas quienes lo descubrieron allá por 1912. Junto a esas voces de tierra adentro surgieron muchas otras anónimas que lucharon por un espacio propio, por su derecho a explicitar peculiaridades de esos lares que explican diferencias, contradicciones e ideas. Fue un tiempo de surgimiento de discrepancias, pero hemos de reconocer que hay quien lee en ello una manera de reprogramar espacios de poder al servicio de intereses de clase.

La pluma y la palabra se multiplicaron en pequeños lugares disseminados por todo el país, tales como Rauch, Pergamino (provincia de Buenos Aires), San Rafael (Mendoza), entre muchas otras, y en ese medio nacieron periódicos como el *Heraldo de Concordia* (Entre Ríos) o *La Voz de San Justo* en San Francisco (Córdoba)<sup>2</sup>.

Las imprentas son un ámbito de interés y crecimiento de la palabra escrita, muy ligadas en su función editorial a las librerías, tanto en Buenos Aires como en Córdoba y en otros lugares del país. En 1887, Buenos Aires ya tenía cien imprentas y Córdoba, solo entre

<sup>2</sup> El 1 de enero de 1915 aparece el primer número de *La Voz de San Justo*, con dirección de Carlos Lescano y administración del fundador y propietario Ángel Rossetto.

cinco y siete. En 1906 ya eran trece, contando la producción de libros, folletos y periódicos, número que fue creciendo y en 1922 eran cerca de cincuenta las imprentas que se extendían por el suelo cordobés. Muchas de ellas cambiaron varias veces de dueño, pero un importante número logró tener muchos años de vida, como por ejemplo, la Imprenta Argentina (56 años), Aveta (43 años en manos de la misma familia) o Biffignandi, que en 2005 cumplió 115 años (Agüero, 2017).

Es importante señalar que un significativo número de propietarios de estas imprentas eran extranjeros. El estado provincial cordobés apoyó su desarrollo y, a partir de 1908, comenzaron a imprimirse en Córdoba la Constitución Provincial y los códigos de procedimiento, civil, mercantil y penal, además de las actuaciones ministeriales y otros textos de estudio; actividad que se intensifica cuando se instalan talleres en la penitenciaría capitalina. En este espacio, con la gobernación de Ramón José Cárcano (1913-16), se comenzó a imprimir el Boletín Oficial.

Córdoba, como ciudad mediterránea, tiene un recorrido histórico muy diferente al de Buenos Aires, con numerosas muestras de paradójicas políticas y culturales propias. Hubo voces que dijeron que su situación geográfica la dejó en una situación de encierro, pero lo cierto es que la élite de fines del siglo XIX logró reconfigurarse, tanto en lo cultural como en lo educativo, a partir de redes personales tejidas en torno a la función pública nacional que les trajo beneficios sociales y culturales para su territorio natal. Hubo circulación espontánea de bienes culturales y de figuras artísticas e intelectuales. Se generaron importantes experiencias culturales en torno a la universidad de la Reforma del 18, a la academia de ciencias, a los ateneos y a las editoriales. Se acumularon recursos institucionales simbólicos, humanos y culturales. La cultura de Córdoba adquirió otra dimensión, pero no de raigambre popular, aunque sí se dio un ingreso de sectores medios y extranjeros a las prácticas culturales. Ateneos, sociedades artísticas y científicas, revistas y círculos literarios son los ámbitos de en los que se concretan encuentros, intercambios y construcción de proyectos editoriales de índole cultural.

El desarrollo del oficio de impresor tiene una peculiaridad que merece señalarse: el “eslabonamiento”, tal como lo hacía la industria por ese entonces. Así, la especialización se constituye en el proceso de profesionalización de la actividad del impresor, ya que presupone el desarrollo de destrezas específicas, eminentemente técnicas, como otras referidas al lenguaje o estrategias de ventas, condiciones que proporcionarían un aprendizaje básico para el desarrollo editor. (De Sagastizábal, Olives y Rabinovich, 2016, p. 4)

—  
Si desean hacer un breve recorrido por la historia de la lectura en clave de bibliotecas, imprentas, alfabetización y tiempos políticos consulten este enlace <http://www.cervantesvirtual.com/obra/historia-de-la-lectura-en-argentina/>  
—

El proceso de profesionalización de la actividad impresora y del desarrollo del oficio de impresor fueron las piezas fundamentales de un engranaje que significó modernización y desarrollo, pero también campañas de alfabetización y ampliación de horizontes educativos. Esto proveyó nuevos espacios de lectura pasibles de ser comparti-

dos y se abrieron puertas de articulación social. En Buenos Aires, se hablaba una propuesta de “lectura al alcance de todos” a un nuevo lectorado, urbano y de clase media. En Córdoba también se extendió el círculo, pero no hubo imprints populares significativas. La palabra otorga la posibilidad de apropiación de destrezas, constituye alteridades de un otro que aprende, que puede recorrer y comprender caminos de diversos lares y tiempos. Las imprentas, cualquiera sea su marca de nacimiento, garantizan la distribución de la palabra y el acceso a la misma a un público mayor. Córdoba escribió, editó y compartió ejerciendo magisterio.

En la ciudad mediterránea, destacó la imprenta dirigida por Vicente Rossi, pues tenía un potencial basado en su sofisticación técnica y artística. La misma obtuvo reconocimientos locales y nacionales. (Agüero, 2017)

En 1898, llegaba a Córdoba un joven tipógrafo y periodista uruguayo que se habría de convertir en una figura descolante en el mundo de la edición. Vicente Rossi ingresó como gerente en la Imprenta Argentina, luego fue socio de Francisco Beltrán Posse y finalmente se convirtió en el único dueño. La tarea asumida fue mucho más que imprimir un libro o una revista. Diseñó la forma de presentación de los textos, su organización y estética, lo cual lo convirtió en un editor que difundía y comercializaba lo editado. Reunió en torno a su figura a destacadas personalidades del mundo intelectual y artístico de la Córdoba mediterránea como Arturo Capdevila, Enrique Martínez Paz, Octavio Pinto, Carlos Camilloni, entre otros, pero también dio lugar a noveles escritores y artistas que pusieron su arte. La doctora Ana C. Agüero afirma que fue un verdadero “promotor cultural”.

—

¿Quiénes son estos personajes?

¿Cuáles fueron sus aportes al desarrollo cultural cordobés?

¿De qué manera intentaron ser maestros en el tiempo?

—

El crecimiento de la industria editorial permitió el desarrollo de una actitud profesionalista de la que dio cuenta la crítica y el comentario de libros en periódicos y revistas. Esto estimuló el interés de los lectores por consumir literatura

y colaborar con producciones propias. El mismo Rossi publicaba allí su obra.

Los escritores y editores de Córdoba estaban ligados a la órbita de producción de una cultura universitaria. Formaron círculos, ateneos y diversos espacios intelectuales y artísticos de encuentro y discusión. Todo ocurría en las cercanías del núcleo tradicional de la ciudad. Si bien eran creadores de un nuevo modo de hacer y de difundir cultura, su compromiso pasaba por el compartir y difundir su arte e ideas. A diferencia de Buenos Aires, no se observa una apertura hacia los sectores orilleros de Córdoba, pero sí hacia los hijos de la clase media con aspiraciones universitarias y hacia extranjeros con ideas prometedoras.

En este marco de incipiente industria cultural, creció la idea de autonomía del escritor y del hecho literario como espacio que subraya la tarea de escribir en términos profesionales. No se buscaba solo la independencia económica sino un territorio profesional de profunda libertad en donde ejercer el magisterio en construcciones culturales de época.

Si bien Rossi logró reunir artistas italianos, poetas criollos y sociólogos de cátedra y plantear una interesante secuencia de títulos<sup>3</sup> y objetos gráficos entre las décadas del diez y del veinte, su microsociedad no logró transformarse en un programa intelectual y su empresa no logró presencia nacional, a pesar de los reconocimientos. Sus esfuerzos por construir una obra colectiva se plasmaron en su catálogo, pero no alcanzó la consagración simbólica ni comercial de Buenos Aires (Agüero, 2010).

## **A modo de conclusión**

La escritura tiene un enorme potencial pues, además de servir para el desarrollo personal y comunicacional, es una herramienta intelectual para compartir experiencias, un espacio para repensar lo aprendido, para transformarlo y acuñar saberes. Estos maestros, escritores y editores encuentran en la misma una conexión profunda vinculada a sus trayectorias de vida, social y política. De ellas surgen las ideas y a ellas regresan. La escritura comienza mucho antes de empezar a poner las palabras sobre el papel. Memorias, imágenes y vivencias se conjugan y construyen mundos significativos y profundos sentidos que exceden la propia historia. Solo aquellos acontecimientos que marcaron con profundas huellas pueden ser puntales e interpelar y trascender conciencias, tiempos y territorios. La escritura brota de una situación atravesada por múltiples sentidos. Ellos

<sup>3</sup> Pueden consultar a Bibiana Eguía, 2013, *Guía bibliográfica de autores y obras literarias de Córdoba del siglo XX (e-book)*. FFyH, UNC.

no solo editaron y escribieron, abrieron las puertas del leer y del escribir a muchos hombres, algunos nacidos y fallecidos en diferentes tiempos y diversas geografías, otros cercanos a nuestra tierra y a nuestra historia; pero, fundamentalmente, posibilitaron el ingreso de jóvenes que necesitaban y pedían una oportunidad y les habilitaron el acceso al universo cultural del libro como receptores y como productores.

La generación del 900 y quienes los siguieron dibujaron mapas nuevos en territorios construidos como caminos posibles de cultura y educación. Con ellos, las palabras adquirieron dimensión de futuro; se constituyeron en un lenguaje entrelazado con la sociedad, desplegando un complejo abanico y construyeron nuevos vínculos con la cultura: juegos de ideas y miradas diferentes de la emoción y de la visión respecto a la realidad (fueran estas emergentes o una reelaboración de universos que buscaban sobrevivir a posiciones hegemónicas). Ambas paradas lograron profundizar cambios, formar estamentos intelectuales dentro de procesos históricos precisos, ampliar el abanico social ascendente, incrementar el acceso a la cultura y promover acciones pedagógicas más allá del sistema formal; por esto, los nombramos maestros. Ellos intentaron representar la conciencia crítica de la sociedad, secundaron y estimularon procesos evolutivos a través de la búsqueda de un equilibrio dinámico y dialéctico entre imposiciones hegemónicas e iniciativas autónomas.

La Reforma Universitaria del 18 propuso respeto por todas las corrientes de pensamiento, sin censuras, con pleno ejercicio de difusión del conocimiento, bajo la única premisa de la idoneidad. En esos tiempos, fueron los nuevos recorridos de la experiencia los que construyeron existencia y los nuevos recorridos del enseñar los que construyeron territorios ampliados de conocimiento y cultura para muchos.

## Interrogantes para seguir reflexionando

1. ¿Cuáles son los territorios ampliados del hoy en lo referido a conocimiento y cultura pasibles de ser tomados por las manos de aquellos que tengan vocación de ser maestros en la temporalidad del pensamiento?
2. ¿Quiénes ejercen hoy este rol docente, desde el campo de la producción de cultura en Córdoba? ¿Bajo qué condiciones trabajan?
3. ¿Quiénes, en la actualidad, construyen magisterio anclado en un trabajo editorial y de qué modo?

## Glosario

*Positivismo decimonónico*: la noción “positivismo” es un concepto polisémico que encierra diversos sentidos dentro de una connotación histórica, epistemológica y filosófica, y que alude a una corriente filosófica que solo acepta el método experimental como validación de conocimiento en una tendencia científica y cultural unívoca, que se desarrolla en la Europa decimonónica. Lo decimonónico refiere a lo ocurrido en el siglo XIX. Dícese del período que va entre el 1 de enero de 1801 al 31 de diciembre de 1900, época caracterizada por grandes transformaciones sociales y económicas. La Revolución Industrial del siglo XVIII, consolidada en el XIX, promovió un gran aumento de la riqueza y de maquinarias, pero también generó grandes diferencias sociales, enfrentamientos, progreso y también pobreza.

*Reformismo*: tendencia o doctrina que propone cambios y mejoras graduales en todos los ámbitos de la sociedad, en especial en el político-social. Son los procesos reformistas los que marcan cambios en la historia.

*Intelectuales orgánicos*: es un nuevo tipo intelectual que desarrolla críticamente su manifestación de ideas y crea rasgos de conciencia de la propia función. Para Gramsci (1924), el intelectual orgánico está ligado al desarrollo de la clase obrera y tiene una visión histórica humanista de la realidad a modificar.

## Bibliografía

Agüero, A. C. (2006). Córdoba en el imaginario de lo nacional. La ciudad pensada por Domingo F. Sarmiento, Joaquín V. González y Juan Bialet Massé. *Revista Prisma*, 10, 79-98. Universidad Nacional de Quilmes.

Agüero, A. C. (2010). Microsociedades, ciudades y catálogos. La Imprenta Argentina de Vicente Rossi. En A. C. Agüero y D. García (eds.) *Culturas interiores. Córdoba en la geografía nacional e internacional de la cultura*. Al Margen.

Agüero, A. C. (2017). *Local / Nacional*. Universidad Nacional de Quilmes.

Barros, E. F., Valdés, H., Bordabehere, I. C., Sayago, G., Castellanos, A., Méndez, L. M., Bazante, J. L., Garzón Maceda, C., Molina, J., Suárez Pinto, C., Biagosch, E. R., Nigro, A. J., Saibene, N. J., Medina Allende, A. y Garzón, E. (1918). *Manifiesto Liminar*. Recuperado el 11/6/2021 de <https://www.unc.edu.ar/sobre-la-unc/manifiesto-liminar>

De Sagastizábal, L., Olives, M. y Rabinovich, L. (2016). *Historia de la lectura en Argentina*. Comisión Nacional de Bibliotecas Populares (CONA-BIP), Ministerio de Cultura. <http://www.cervantesvirtual.com/obra/historia-de-la-lectura-en-argentina/>

Gramsci, A. (1924). *Los intelectuales y la organización de la cultura*. Centro de Estudios Miguel Enríquez. [http://www.archivochile.com/Ideas\\_Autores/gramscia/d/gramscide0008.pdf](http://www.archivochile.com/Ideas_Autores/gramscia/d/gramscide0008.pdf)

Huret, J. (1913). *De La Plata a la Cordillere des Andes*. Bibliotheque Charpentier.

Ramés, V. (9 de octubre de 2019). Córdoba y su mentalidad en 1910 (tercera parte). *Alfil*. <https://www.diarioalfil.com.ar/2019/10/09/cordoba-y-su-mentalidad-en-1910-tercera-parte/>

Redacción VOS. (3 de octubre de 2017). Un paseo en fotos por nuestra Córdoba de antaño. *La Voz del Interior*. <https://www.lavoz.com.ar/vos/galerias/un-paseo-en-fotos-por-nuestra-cordoba-de-antano/>

Toledo Hidalgo, L. (1909). *El estudiante argentino—Libro 2*. [Imagen de la portada]. Pablo Aubinel Editor.

# Museos y formación docente

## Revisitando la historia del Museo Escolar de la Escuela Normal Superior Dr. Agustín Garzón Agulla

*Sonia Banegas, Olga Bartolomé y Estela Moyano*

### **Introducción**

En este artículo nos proponemos analizar en clave histórica la relación entre el museo de la Escuela Normal Superior Dr. Agustín Garzón Agulla y la formación docente, con especial interés en la formación de formadores.

Es en el campo teórico que nos interesa reconocer los antecedentes del Museo Escolar de la Escuela Normal Superior Dr. Agustín Garzón Agulla (ENSAGA) y abrirnos a la reflexión sobre posibles prácticas educativas entre los museos y los institutos de formación docente.

En este sentido, cabe destacar cómo el campo de la educación ha ganado terreno en los museos y cómo, en diferentes investigaciones, se reconocen los aportes que se hacen a los procesos de enseñanza y aprendizajes cuando los museos y las escuelas trabajan juntos. En este proceso, se evidencia la posibilidad de aunar los conocimientos sobre los objetos que tienen los y las profesionales de los museos con

los conocimientos que tienen los y las docentes de la enseñanza y los grupos de estudiantes; ampliando las posibilidades de construcción y apropiación del conocimiento y superando la tradicional dicotomía que referencia a espacios educativos formales e informales. No solo para contribuir a la vinculación de las y los futuros docentes con la cultura, tal como lo promueve la Ley de Educación Nacional (26206), sino también para construir conocimientos situados y prácticas pedagógicas que pongan en foco experiencias educativas transformadoras.

## **Museos y escuelas, una relación con historia**

La relación entre escuelas y museos tiene una larga trayectoria que remonta sus orígenes a fines del siglo XIX. En el marco de la construcción de los Estados nacionales, de la búsqueda de una identidad nacional y de la consolidación de las ciencias experimentales, se promovió la creación de museos. Las colecciones se originaron en exposiciones internacionales y los objetos evidenciaban las riquezas de los países en el afán de mostrar su progreso.

En este movimiento se involucraron los sistemas educativos, participando con la creación de

Museos Pedagógicos y Museos Escolares. Los primeros orientados a la formación de los maestros reunían en sus exposiciones los diferentes métodos de enseñanza de la lectura y la escritura, también los libros de textos y de lectura utilizados en las escuelas. Los segundos ubicados en las escuelas y realizados por maestros y alumnos promovían el acercamiento del niño a los objetos para lograr una enseñanza basada en la observación. (Biblioteca Nacional de Maestros y Maestras, s.f.)

Así, en el marco del paradigma positivista hegemónico en esa época, las escuelas normales nacionales surgieron provistas de museos con ese enfoque.

En 1889 se concretó en nuestro país la iniciativa del Consejo Nacional de Educación de crear un Museo Escolar Nacional, que fue ubicado en el primer piso de la Biblioteca Nacional de Maestros. En ese contexto, con el Estado recientemente consolidado y con una afluencia masiva de inmigrantes, podemos especular que una de las preocupaciones del Consejo era incentivar la visita a los museos para fortalecer los contenidos patrióticos. En esa línea podemos interpretar las prescripciones del reglamento del Museo Escolar Argentino que “señalaba en sus artículos, entre otras cuestiones, la exhibición pública de los objetos y la obligatoriedad de los Directores de las Escuelas de asistir con sus alumnos al menos dos veces al año” (Biblioteca Nacional de Maestros y Maestras, s.f.). Los museos escolares estaban dirigidos a los niños y niñas de la escuela primaria y

debían ser escuelas vivas para el enriquecimiento de la cultura argentina, recursos didácticos que llevaban la naturaleza y la sociedad a la escuela: animales embalsamados, reproducciones mediante grabados y esculturas de las distintas zonas geográficas del país, escenas de la vida ciudadana y rural, etc. (Biblioteca Nacional de Maestros y Maestras, s.f.)

En nuestra provincia, la renovación pedagógica y el aporte de los museos en la formación de estudiantes y futuros maestros encuentran valiosos antecedentes. Díaz (2019), en clave local, recupera los orígenes del Museo del Consejo de Educación de Córdoba y expone las situaciones contextuales que posibilitaron su surgimiento. El autor señala cómo se tejen en el entramado cordobés la presencia de la Academia Nacional de Ciencias, la Universidad Nacional de Córdoba y el legado de la Reforma Universitaria de 1918. Muchas de las figuras que serían claves en la institucionalización del museo provienen de esos ámbitos. A ello se suma la preocupación de sucesivos gobiernos provinciales de diferentes signos políticos por la educación y la formación de maestros.

En esa línea se entiende, luego de 1936, la creación de la Escuela Terminal de Varones y de Niñas y el Taller de Manualidades de

Armando Auchter, convertidas en laboratorio de prácticas. En estos espacios, la interacción de un grupo de docentes impulsó el aprendizaje con materiales didácticos y pedagógicos de una manera activa: vivenciando, comprendiendo. Díaz recupera el trabajo realizado por hombres y mujeres que aportaron los materiales para el Museo Escolar del Consejo: Ardiles, Diaz Morales, Eschoyez, Giambastiani de Pelaez, Soneira, Abaca, Fernandez y Linderman.

En 1939 se creó el Museo Escolar de Ciencias Naturales “Florentino Ameghino”, como una dependencia del Consejo Provincial de Educación, con el objetivo de enseñar estas ciencias en las escuelas bajo su órbita. Impulsaba a los y las docentes a la investigación, a la elaboración y al uso de ilustraciones y a la construcción de materiales didácticos y muestras para las escuelas. También ofreció la organización de conferencias, conversaciones científicas y pedagógicas y cursos para maestros de la provincia a lo largo del año (incluido el período de vacaciones de verano). Díaz recupera el mandato fundacional:

este museo será escuela antes que almacenaje de muestras raras, porque aquí se dictarán cursos de ampliación de conocimientos en las distintas ramas de las ciencias naturales (...), porque aquí se le pueden salvar muchas dificultades de orden científico y didáctico y dispondrán de bibliografía suficiente para despejar dudas o para satisfacción espiritual. (2019, p. 5)

El museo, además, realizaba publicaciones y, de manera novedosa, sumó la cinematografía (filmes y documentales) como recurso didáctico; también se constituyó una cooperadora conformada por escuelas que aportarían al museo.

En 1941 se dispuso el traspaso del museo escolar y de la biblioteca (con libros, muebles, útiles y personal) a la Escuela Normal Superior, recientemente creada, integrándolos al instituto pedagógico que formaba parte de la institución. A partir de su traslado, las actividades tuvieron mayor desarrollo y reconocimiento de las y los maestros de toda la provincia.

## **El Museo de la Escuela Normal Superior, una apuesta a la formación de formadores**

La historia de la Escuela Normal Superior está ligada a su museo, ya que la Ley Provincial 3944, que estableció su creación en 1941 junto con el instituto pedagógico, definió trasladar el Museo de Ciencias Naturales Florentino Ameghino con sus talleres didácticos.

La ENS fue una propuesta político pedagógica impulsada por el gobierno provincial de Santiago del Castillo, tendiente a realizar una reforma educativa integral que incorporó nuevas concepciones en la relación Estado-sociedad-educación. Influenciada por la Escuela Nueva y por principios de la Reforma Universitaria, constituyó una propuesta político democrática de alto contenido social, abierta a la comunidad. Los y las intelectuales reformistas, que fundaron y dirigieron la escuela y el instituto pedagógico (Antonio Sobral, Saúl Taborda, Luz Vieyra Méndez), proponían que la escuela impartiera formación docente, investigación científica y fuera un centro de ensayo de sistemas pedagógicos. Por ello, ofrecía un Departamento Secundario articulado con el Departamento Normal y un nivel primario como Departamento de Aplicación para la formación de maestros. El instituto pedagógico, dirigido por Saúl Taborda, era el encargado de desarrollar las actividades de investigación y perfeccionamiento docente, así como las publicaciones.

El plan de estudios de la escuela contemplaba la formación integral de las y los jóvenes y futuros docentes, brindando espacios para el desarrollo de habilidades intelectuales, artístico-expresivas, científicas y manuales. La propuesta de formación integral contempló la incorporación de la educación física y las prácticas acuáticas en su pileta cubierta.

Se incorporó la asignatura Taller y los estudiantes podían elegir entre un grupo variado de alternativas: dibujo, ilustraciones didácticas, xilografía, modelado y talla en piedra, cartografía, física, taxidermia, carpintería, encuadernación, tejidos, cocina, juguetería,

entre otros. También ofrecía teatro, coro y títeres como actividades artísticas propias que posibilitaron la relación con la comunidad en general. Esta propuesta y la producción en los Talleres no solo brindaron una formación amplia y completa a los estudiantes, sino que constituyeron un importante recurso para transmitir cultura.

Nuestro museo parece responder al proyecto de Mercante (1893), que consideraba central la importancia de los museos escolares en la formación de maestros. La intervención de especialistas permitiría un buen estudio y determinación de las colecciones, mientras que los maestros y los estudiantes con sus producciones en los talleres aportaban nuevos materiales y contribuirían a la investigación superior. Por sus prácticas, este museo excede lo escolar: es pedagógico, por los talleres que históricamente formaron parte de sus tareas y que estuvieron destinados a la formación de docentes y de estudiantes. Eso fue construyendo una identidad institucional que fundió museo y talleres, como veremos, abrevando en la pedagogía de los fundadores que articulaba los ideales de la Reforma Universitaria de 1918 y los postulados de la Escuela Nueva. Este proyecto pedagógico apostaba a renovar la educación primaria en toda la provincia, generando nuevas prácticas.

El diseño del edificio de la Escuela Normal Superior respondía a la propuesta pedagógica que le dio forma. La importancia del museo en ese proyecto encuentra otro indicio en el lugar que el edificio le asignó: una ubicación espacial en la planta baja, disponiendo de amplias salas de exposición con una salida independiente. Esto aseguraba horarios y dinámicas de funcionamiento que podían exceder la cotidianidad escolar, garantizando el trabajo permanente con la comunidad y con todos los maestros de la provincia que se acercaran a participar de sus cursos.

*Figura 1. Sala de exposición*



*Nota:* Archivo fotográfico de la Escuela Normal Superior Dr. Agustín Garzón Agulla.

*Figura 2. Pileta de natación*



*Nota:* Archivo fotográfico de la Escuela Normal Superior Dr. Agustín Garzón Agulla.

Los talleres se convirtieron en la característica que distinguió por años la experiencia en la escuela. Diferentes testimonios de egresados dan cuenta de las huellas que dejaron en su vida escolar.

Fui alumna de nivel secundario de la escuela Garzón Agulla entre los años 1975 y 1979. En esos años existían los llamados y famosos talleres de la escuela, motivo por el cual mis padres eligieron esa escuela para mí y mis hermanos, porque pensaban que era importante, además de los conocimientos teóricos que brindaba la escuela, salir con alguna herramienta que en ese momento pensaban que podía ser un elemento importante para un futuro desempeño laboral en caso de que uno no fuera a seguir una carrera universitaria. Una vez dentro, los talleres eran una especie de recreo. Si bien tenía que presentar trabajos, asistir y aparecía en la libreta con nota, es más, uno se lo podía llevar también, pero era un recreo en el sentido de que el tipo de actividades que se llevan a cabo en los talleres era completamente diferente al formato habitual del aula. Cada uno elegía por año un taller y eran espacios de expresión fundamentalmente, o de desarrollo de otro tipo de habilidades diferentes a las que se adquirían a nivel del aula, de tal forma que estudiantes que por ahí no se distinguían mucho en las materias descollaban en los talleres, por sus habilidades, por sus fuerzas físicas, su capacidad de expresar ya sea a través de un dibujo, de un movimiento. Entonces desde ese punto de vista eran sumamente ricos para la formación de los estudiantes. Y otro punto que me gustaría destacar sobre los talleres es que cuando a uno le tocaba asistir una vez a la semana en contraturno, uno no iba con los compañeros de tu curso, entonces te tocaba con chicos de otras secciones, esto también facilitaba los vínculos entre los estudiantes de un mismo curso sino, con los compañeros de las otras secciones. (Laura Sanz, egresada de la Promoción 1979, comunicación personal, 3 de marzo de 2021)

A otros/as, los talleres les permitían acceder a experiencias vinculadas con el arte o con determinadas prácticas ajenas a lo que encontraban en sus entornos familiares y sociales.

Tratando de evocar un taller que hice...hice varios, porque soy exalumna, pero pensé en uno que elegí quizás por el nombre tan sonoro, tan bonito, xilografía. Todo de él lo recuerdo, la profesora, el espacio, chiquitito, chiquitito al lado del ingreso que hay sobre la calle Viamonte pero cerca de la esquina de 24 de Septiembre. Tenía una hermosa ventana que daba la palmera y ahí trabajábamos con los dibujos, con los tacos. Aprendí lo que era una gubia, los rodillos, la tinta, a imprimir. Imprimir esos tacos que habíamos dibujado y tallado realmente fue una experiencia que nunca más repetí y valoro esta forma de arte que me llevó después, recuerdo años más tarde, a una exposición que se hizo en el Cabildo de xilografías de Picasso y pude valorarlas porque sabía cómo se hacían, sino es muy difícil valorar la xilografía. Creo que nuestro profesor Nicasio que fue el primero que estuvo en ese taller y marcó una impronta, porque no creo que haya otra escuela en muchos kilómetros a la redonda que haya tenido la oportunidad de brindar a sus alumnos esta experiencia y yo he sido muy afortunada de poder concretarla (Verónica Díaz, egresada de la Promoción 1981, comunicación personal, 28 de febrero de 2021).

Estas palabras de egresados y egresadas de diferentes épocas nos narran cómo en los talleres no solo se expresaba toda una política educativa sino cómo se cargaba de experiencia el aprendizaje. Parafraseando a Larrosa (2003), podríamos afirmar que se desarrollaban verdaderas experiencias educativas que colaboraban con la transformación de los y las estudiantes, que los atravesaba, que les implicaba una relación de interioridad con el conocimiento.

### **Avatares políticos: cierre, resistencia y recuperación del Museo Escolar**

En 1951 el museo fue desplazado de su primigenia ubicación en el edificio escolar por el Jardín de Infantes y reubicado en la planta alta. Parte de sus colecciones se depositaron en el subsuelo. Sujeto a los avatares políticos, junto con la escuela, sufrió los cambios que

truncaron los vastos objetivos con los que fue fundado. Así, luego de que la escuela fuera intervenida en el marco del gobierno golpista de 1943, el museo fue convertido en Departamento de Material Didáctico. Sin embargo, al interior de la escuela siempre fue reconocido como “el museo” y formó parte de su propuesta pedagógica, y en esa línea fue defendido por la comunidad a lo largo de la historia de la escuela.

En el marco de la Ley Federal de Educación, la jurisdicción inició lo que llamó la Transformación Educativa de la Provincia de Córdoba. En 1994, el Ministerio de Educación dispuso el cierre de los Talleres y los Departamentos que conformaban la Unidad Académica, dando fin al proyecto piloto que, con modificaciones, había sostenido la escuela desde su fundación. De nada sirvió la resistencia de docentes, estudiantes y de la comunidad para detener este proceso: el museo y los talleres fueron desmantelados y su personal reasignado en sus funciones o trasladado a otras instituciones. Las colecciones del museo fueron guardadas cuidadosamente. Así se logró preservar parte de su patrimonio natural y cultural.

A partir del 2010, la disponibilidad de horas cátedras de algunas docentes, el pase a tareas pasivas de otros y el apoyo y el acompañamiento del equipo directivo –que tomó la recuperación del museo y la historia de la escuela como una de sus líneas de gestión– permitieron que las acciones de restauración y refuncionalización se concretaran.

Desde 2014 el museo tiene un espacio propio dentro de la institución: la que fuera la casa del director. En este proceso de recuperación, la participación y colaboración de egresados de la promoción 1989 fue invaluable en el acondicionamiento del lugar y el traslado de las colecciones. Dos años más tarde, el Ministerio de Educación habilitó un cargo de coordinación y la realización de obras para acondicionar la infraestructura para su uso como museo escolar.

La refuncionalización del museo se enmarca en el enfoque de la museología social, en la relación entre museos y escuelas y en los

postulados de la LEN, que enfatiza el agenciamiento de los y las docentes en la articulación de pedagogía y cultura.

Desde su reapertura, el museo trabaja transversalmente con los cuatro niveles de la unidad académica. Instalarlo en ese sentido ha requerido el desarrollo de estrategias diversas en pos de lograr que docentes y estudiantes de todos los niveles se apropien de las posibilidades que este espacio ofrece a toda la comunidad.

### **A modo de conclusión. Hacer camino al andar... fortalezas y logros**

Nuestro museo custodia algunos elementos que hacen a la larga historia de la ENSAGA: documentos de archivo, textos, manuales de biblioteca, mobiliario, mapas en relieve, láminas, cajas entomológicas y botánicas, etcétera, que constituyen los bienes culturales del museo. Este patrimonio es un bien para ser mostrado públicamente y para ser examinado por todas y todos.

El estudio del material didáctico puede ser un recurso en la formación de formadores y en la capacitación post inicial. También puede constituirse en un recurso para iniciar a nuestros estudiantes en el trabajo de investigación histórico educativo, para educar en la importancia de la preservación del patrimonio histórico. Revisitar las prácticas actuales del museo supone volver a mirar, interiorizarse en la historia de la ENSAGA no desde la nostalgia, sino como invitación a mirar el presente, como reescritura de esa herencia. Considerar la impronta de esas vivencias como forma de construcción de subjetividades nos abre preguntas sobre los cambios y transformaciones institucionales y nos habilita a diseñar nuevos caminos con lo sabido y con el deseo de lo nuevo.

En ese camino volvemos a mirar la historia del museo, su origen y sus transformaciones, y buscamos construir propuestas que escuchen las demandas de quienes habitaron la escuela y de quienes la habitan hoy. Instalamos preguntas acerca de nuestra cotidianeidad

en la escuela: ¿qué lugar ocupa el museo dentro de la ENSAGA? ¿Cómo es percibido por docentes, estudiantes, el personal de la escuela, las familias y el barrio? ¿Y por otras instituciones educativas? ¿Cómo se tensiona el pasado con el presente en el imaginario social? Son algunos interrogantes que abren a la discusión y al análisis y también a la experiencia de construcción colectiva y a la mirada integral de la unidad académica.

Sabemos que queda mucho recorrido por hacer, que nos atraviesan muchas dificultades propias de la falta de políticas específicas destinadas al trabajo con museos escolares. Pocas escuelas normales hoy cuentan con museos abiertos, no existen partidas presupuestarias para los mismos, y hay vacancia en la formación de formadores sobre la importancia del trabajo articulado entre museos y escuelas.

Sin embargo, en nuestra experiencia podemos reconocer algunas fortalezas que orientan nuestras intervenciones: el museo es muy visitado espontáneamente por estudiantes de todos los niveles. Observan las colecciones, acercan propuestas y asumen tareas de guías o cuidadores, particularmente en el nivel primario. Es un espacio usado en los recreos y horas libres en los niveles secundario y superior para trabajar en grupos o hacer reuniones del cuerpo de delgados. Asimismo, docentes de todos los niveles integran a sus contenidos las propuestas del museo. En los niveles secundario y superior, profesores y profesoras de diferentes unidades curriculares asumen el museo como fuente de consulta sobre la historia de la escuela; a partir de exhibiciones temporarias han participado de proyectos educativos, coordinando a sus estudiantes en los roles de guías (como en el proyecto del eclipse de sol inclusivo), asumiendo la documentación y exhibición de bienes del museo o realizando proyectos que articulan contenidos con prácticas y producción de materiales didácticos.

En relación a la comunidad ampliada, diferentes instituciones han solicitado visitas para trabajar a partir de sus colecciones o para desarrollar proyectos interinstitucionales.

Estas fortalezas nos dan la seguridad necesaria para seguir apostando a ampliar la mirada y la escucha sin perder la especificidad

de nuestra función como escuela y como museo, dando lugar a la experiencia de aprendizaje.

### Interrogantes para seguir reflexionando

1. ¿Qué vínculos pueden reconocerse entre los museos, las escuelas normales y la renovación pedagógica?
2. ¿Qué significancia tiene el museo en la formación docente?
3. En las escuelas donde estudian y trabajan: ¿Hay museo escolar? ¿Qué actividades para docentes y estudiantes puede promover el museo en la escuela?

### Bibliografía

Biblioteca Nacional de Maestros y Maestras. (s.f.). *Museos escolares*. [www.bnm.me.gov.ar/proyectos/medar/historia\\_investigacion/1880\\_1910/ideas\\_pedagogicas/museos\\_escolares.php](http://www.bnm.me.gov.ar/proyectos/medar/historia_investigacion/1880_1910/ideas_pedagogicas/museos_escolares.php)

Díaz, S. (2019). *El Museo Escolar de Ciencias Naturales "Florentino Ameghino". Del Consejo General de Educación de Córdoba a la Escuela Normal Superior*. Biblioteca Provincial de Maestros de Córdoba.

Larrosa, J. (2003). *La experiencia de la lectura. Estudios sobre literatura y formación*. Fondo de Cultura Económica de México.

Mercante, V. (1893). *Museos escolares argentinos y la escuela moderna*. Juan A. Alsina.



# Un pasaje por la Educación Física en Córdoba

Inicios del siglo XX hasta la creación del IPEF

*Marcela María Cena y Carina Bologna*

*La educación física, arte y ciencia del carácter biológico, eugénico, pedagógico y terapéutico persigue el aumento del potencial biológico y moral del ser humano, y con esto mayor capacidad y eficiencia del individuo en su auto-vida y la vida de relación. Quién más contribuye al engrandecimiento de la nación en toda la faz constructiva me animo a decir que es la educación física (...) Una nueva institución que hará honor a su reconocida fama de ciudad culta. Será un santuario de profundo contenido humanístico y acrisolado concepto moral cuyas puertas abiertas permitirán recibir en su seno a la juventud que desee adquirir conocimientos para poder ejercer la profesión con dignidad.*

Discurso de Justo F. Vidal en la inauguración del IPEF, en diario *Los Principios*, 1946.

Las palabras inaugurales del director Prof. Justo Vidal<sup>1</sup> del 8 de septiembre de 1946 reflejan un modo de entender la Educación Física

<sup>1</sup> Profesor de Educación Física formado en la Escuela de Gimnasia y Esgrima del Ejército y ex militar de la ESMA, dado de baja por una afección pulmonar, fue el primer director del IPEF.

(EF), producto de un proceso local que sintetizó aquellas posiciones que estuvieron presentes en las luchas por la hegemonía en el campo de la EF durante el período fundacional en la Argentina. La impronta moral, eugenésica y de orden biológico que configuró de modo particular el escenario que dio origen al Instituto Provincial de Educación Física (IPEF) invita a revisar las prácticas discursivas y no discursivas en torno a la EF en la provincia. Un proceso de reconstrucción histórica que permitirá recuperar los rasgos propios, los matices y las singularidades provinciales que se cristalizaron en la fundación del IPEF y que han quedado solapados bajo la historiografía metropolitana.

Figura 1. Diario Los Principios



Nota: Tomado de “Se inauguró ayer el Instituto de Educación Física en un acto que tuvo lucidas proyecciones. Habló el director profesor Vidal”, 1946.

A diferencia de la profusa investigación bonaerense sobre la historia de la formación de profesores de EF, las pocas indagaciones en la provincia sobre esta temática las encontramos en los trabajos de

García (2006, 2013); Cena, Fassina y Garro (2006); Cena (2010); Cena, García, y Tullisse (2012) y Cena y Scharagrodsky (2015). Estos trabajos muestran una interesante producción, que serán los estudios de referencia específica junto a un variado material de archivo como son los documentos fundacionales, decretos y recortes de los diarios de la época en nuestra provincia. Llama también la atención que entre los trabajos historiográficos locales sobre formación docente, existen nulas referencias a la que atañe a la EF cuando, paradójicamente, el primer profesorado provincial de nivel superior es el IPEF. Un olvido que se nos presenta como pregunta ¿por qué esa omisión? No la resolveremos aquí, sin embargo, este artículo nos dará pistas para acercarnos a la respuesta.

A continuación, presentamos las singularidades locales desde los inicios del siglo XX hasta la creación del IPEF en 1946, que se constituye en un hito en la consolidación del campo de la EF en Córdoba.

## **La Educación Física en la normativa cordobesa. Primeras enunciaciones**

Desde los inicios, la discusión sobre la educación en la provincia de Córdoba se dirimió en torno a dos posiciones en permanente conflicto: el liberalismo y el clericalismo, entre las que se disputaron la definición sobre qué enseñar, quiénes debieran ser los maestros, cuál debía ser su papel y a quiénes les correspondería acceder a los saberes de la cultura (Abratte, 2015; Roitenburd, 2000).

El enfrentamiento se expresó de diversas maneras. Mientras que desde 1870 en las principales capitales de provincia se inauguraban un importante número de escuelas normales nacionales, Córdoba va a ser la última ciudad en la que desembarque el normalismo, efecto de las resistencias de las fracciones clericales a la llegada de la educación laica. La apertura de la Escuela Normal de Maestras en Córdoba, lograda recién en 1884, será una acción leída como una afrenta a la

educación religiosa y una intromisión a la autonomía provincial por el laicismo nacional (Aguiar *et al.*, 2012).

La sanción de la Ley 1420, con su proclama por una educación gratuita, laica y obligatoria, reflejó el progreso liberal a nivel nacional. Si bien la ley no legislaba en las provincias, se constituía en una referencia insoslayable para las reglamentaciones que debían votarse en cada provincia, lo cual provocó una profundización de la posición clerical en Córdoba por mantener la independencia en lo concerniente a educación. Como sostiene Lamelas, “la ‘resistencia’ no logró la derogación de la Ley 1420 pero, reforzando la idea de la autonomía de las provincias, logró evitar que se dictase una ley afín en Córdoba” (2020, p. 112).

Doce años después de sancionada aquella ley, el gobierno local de raigambre liberal se adelantó a las discusiones que comenzarían en la Cámara Legislativa en torno a la ley de educación provincial y elaboró un documento que pudiera ser considerado antecedente para el debate de dicha ley. En febrero de 1896, a cargo del Departamento de Instrucción Pública y del Poder Ejecutivo de la Provincia de Córdoba, y desde el Consejo Provincial de Educación presidido por Pedro Arias, se presentó un *Decreto sobre la Educación Común y Obligatoria*, en cuyo Considerando expresaba que “mientras las H. Cámaras Legislativas de la Provincia no dicten la ley general de educación, es deber del P.E. adoptar las medidas necesarias para la impulsión y propagación de la educación común” (Decreto sobre la Educación Común y Obligatoria, 1896). Este decreto explicita en sus primeros artículos que

la educación común es obligatoria y gratuita (...) se propone favorecer el desarrollo integral de las facultades del niño (...) la enseñanza debe ser natural, racional y práctica (...) de necesidad primordial la formación de carácter de los niños por la moral de las instituciones nacionales y de la vida de los bienhechores de la humanidad. (Decreto sobre la Educación Común y Obligatoria, 1896, arts. 1, 2 y 3)

Como puede observarse, en la letra del decreto no existen referencias a la religión. Entre sus apartados encontramos algunos artículos

que refieren de forma específica a la EF, a la que denominan como tal a diferencia de la Ley 1420. Al respecto, en el artículo 85 se sostiene que

la base de la educación física será la gimnasia combinada con el juego libre. En la capital y en las principales ciudades y Villas departamentales, habrá locales especiales arreglados para el caso, a los que podrán concurrir en los días fijados por los reglamentos, los niños de todas las escuelas locales sean del Estado o de particulares y corporaciones. (Decreto sobre la Educación Común y Obligatoria, 1896)

A continuación de la referencia a la EF, la gimnasia y el juego libre, el artículo 86 del decreto de 1896 expresa el interés provincial por habilitar espacios afines a los ejercicios físicos, los cuales serán solicitados a municipios y vecindarios y una vez adquiridos no podrán utilizarse para otras actividades. En línea de continuidad con los artículos 85 y 86 que se ocupan de temas concernientes a la EF, le sigue el artículo 87 en el que se solicita un certificado médico

en el que conste si el aspirante es de constitución nerviosa, linfática, etc. (...) La obligación establecida en este art. no deberá entenderse como de observación rigurosa sino que se aplicará dentro de lo posible atendida la condición de los vecindarios. (Decreto sobre la Educación Común y Obligatoria, 1896)

La necesidad de certificar buena salud da cuenta de la relación entre la EF y los argumentos biológicos y médicos ligados al interés por el desarrollo del niño a partir de una enseñanza natural, racional y práctica, como se expresa en los primeros apartados del decreto.

El artículo 88 nuevamente coloca el acento en la importancia de los ejercicios físicos en la formación de los niños, quienes no debían abandonar su práctica durante las vacaciones. También evidencia la falta de personal especializado y se refiere a los directores, quienes debían ofrecer propuestas de ejercicios físicos en línea con el estado de salud y la anatomía del alumnado:

los directores de escuela redactarán instrucciones que se repartirán entre los padres, tutores o encargados de los niños, en las que se indicará las clases de ejercicios físicos a que debe ser sometido el alumnado durante las vacaciones, teniendo en cuenta su constitución orgánica y las enfermedades que puedan afectarle. (Decreto sobre la Educación Común y Obligatoria, 1896)

El Decreto sobre la Educación Común y Obligatoria daba cuenta de la posición del gobierno provincial respecto de la ley de educación que se debatiría en la Legislatura Provincial. Esta posición fue rechazada de modo contundente por la fracción católica. Las negociaciones entre el gobierno y el clericalismo giraron en torno a la inclusión de una educación católica o una enseñanza laica; y terminaron por acordar en una ley que, como sostiene Lamelas (2020) no representaba del todo al gobierno, ya que incluyó la *religión* pero no al clericalismo, pues su formulación final no precisó que debía ser *católica*. El mandato del nacionalismo católico cordobés había logrado reglamentar la religión en una ley que rigió la enseñanza en la provincia durante más de 100 años (Lamelas, 2020).

Otros efectos de las negociaciones y transacciones entre liberales y clericales no analizados por la historiografía local tienen que ver con el singular avance que realizaba el Decreto sobre la Educación Común en los asuntos concernientes a la EF, que representó la postura liberal. La absoluta desaparición de esa definición ocurrió con la Ley Provincial 1426, sancionada por la legislatura a fines de 1896 y en la cual no se encuentra ningún apartado al respecto.

---

Las normativas educativas de la época dan cuenta del lugar de la EF en la discusión política, tanto nacional como provincial. En el caso de Córdoba, la presión clerical borró del articulado sancionado en la ley 1426 toda referencia a la EF, los ejercicios físicos, el desarrollo integral, la gimnasia y la creación de espacios públicos a tal fin. Sin embargo, su presencia en el Decreto sobre la Educación Común habría dejado sus simientes que encontrarían una línea de continuidad 20 años después.

---

Iniciado el siglo XX, y en un período de afianzamiento de una burguesía conservadora que comienza a ver en la religión un modo de propiciar el orden social, se fundaron en 1906 la Escuela Normal Provincial de Niñas y en 1908 la de Varones, ambas con un plan de estudios de tres años. Así, la política educativa con relación a la formación de maestros continuó su desarrollo en forma paralela a la nacional; sin embargo, será en esas dos instituciones donde gravitarán diversas acciones en busca de la consolidación de la EF en Córdoba.

## **Protagonistas e impulsores de la Educación Física en Córdoba**

En el mismo período, el Dr. Romero Brest –figura central en la conformación de la EF como campo de conocimiento y como disciplina escolar en nuestro país, considerado como el padre de la EF por su tarea excepcional en torno a la disciplina– consolida su propuesta en Buenos Aires al crear los primeros cursos temporarios de formación docente, y en 1906 dar inicio al curso normal de EF. Este nuevo estatus se elevó tres años después, alcanzando la categoría de Escuela Normal de Educación Física. Ya en 1912, la escuela se convirtió en Instituto Nacional Superior de Educación Física (INEF). La propuesta romerista fue el primer dispositivo civil de formación de profesores en EF. Sus preocupaciones por expandir y distribuir el Sistema Argentino de Educación Física<sup>2</sup> a todo el país se entrecru-

<sup>2</sup> El Sistema Argentino de Educación Física consistió básicamente en ejercicios físicos sin aparatos y juegos en los grados superiores y juegos distribuidos y aplicados con un criterio fisiológico en los grados inferiores. Posteriormente, se sumaron a este sistema otras prácticas corporales como las rondas escolares (ejercicios especiales agrupados en forma de rondas y acompañados de cantos sencillos), las excursiones escolares (combinación de marchas, juegos y ejercicios físicos al aire libre y actividades en contacto 'directo' con la naturaleza), el pentatlón argentino (constituido por cinco juegos reglamentados: cazadora, cesto, banderitas, blanco y salto de precisión) y, con ciertos recaudos, determinados deportes. Pero este conjunto heterogéneo de

zan con los intereses de los sectores más progresistas en las provincias. En Córdoba, el movimiento liberal apuntaba a incorporar la investigación científica en un intento por integrar la provincia a un escenario moderno, en franca oposición a las propuestas de matriz clerical que venían ocupando lugares dominantes en la educación desde el siglo XIX.

En 1912, Romero Brest participa activamente del Congreso Pedagógico Nacional de Córdoba. Un encuentro nacional en el que los temas centrales giraron en torno a la EF, las escuelas normales, los deficientes, el bienestar y la estabilidad del maestro. El doctor expresa en la exposición su pensamiento pedagógico y liberal e instala algunas cuestiones en torno a la EF en el sistema educativo que luego serán recuperadas en el cierre del Congreso. En la síntesis del encuentro se distingue a la EF.

La primera conclusión se refiere al papel que desempeña la cultura física en la integralidad de la enseñanza y la encara con un criterio nuevo, extendiendo y precisando filosóficamente el valor de esta disciplina en el cuerpo de la enseñanza escolar. Dejando establecido que la integración de la enseñanza no es solamente un asunto de orden pedagógico limitado a las disciplinas mentales, sino más bien un fenómeno biológico fundamental, en el que la educación física es imprescindiblemente necesaria y condicional (...) Por estas razones, la conclusión tiene un valor extraordinario; ella sola bastaría para orientar la resolución de los problemas pedagógicos que esta disciplina suscita en la escuela. Otra conclusión sobre la misma materia establece la necesidad de adoptar el sistema argentino

---

prácticas no fue abordado de cualquier manera sino que estuvo atravesado por ciertos principios, axiomas y reglas que encuadraron al sistema. Básicamente, el Sistema Argentino de Educación Física estuvo constituido por tres características que lo definieron y lo dotaron de sentido: su científicidad moldeada por el positivismo como única apelación a la verdad, su higienismo como única forma de justificación racional y su eclecticismo como elemento distintivo con relación a los otros sistemas de ejercitación física imperantes. (...) Las nociones de explicación, predicción y control serían aspectos centrales en la enseñanza del Sistema Argentino de Educación Física. (Cena y Scharagrodsky, 2015, p. 3)

y con ello se resuelven dos problemas conexos: el de la uniformidad de la acción escolar en las diversas categorías de la enseñanza física y la adopción de un sistema apropiado, que tenga caracteres científicos y sociales que respondan a nuestras modalidades de pueblo americano y a nuestras necesidades de sociedad en formación. (Romero Brest, 1917, p. 59)

Las bienvenidas palabras de Romero Brest en el marco de un congreso nacional que pretendía colocar un nuevo debate sobre la enseñanza primaria y la formación de maestros al considerar que “ha llegado el momento de abandonar resueltamente los principios empíricos tradicionales, de aceptar los dictados de la ciencia y de dedicar las mayores fuerzas y mejores energías vivas a favorecer el incremento de una escuela con tendencia racional moderna” (Romero Brest, 1917, p. 128) sintetizan cómo la EF se inscribe en un proyecto renovador de la educación argentina, al que Córdoba pretende sumarse.

El resultado de las discusiones generadas en el Congreso de 1912 y la necesidad manifiesta por formar un cuerpo docente especialista en el Sistema Argentino de Educación Física provocan que en el año 1915 se inauguren los Cursos Temporarios de Educación Física realizados en la ciudad de Córdoba entre el 20 de diciembre de 1915 al 20 de enero de 1916. Junto a otros docentes del instituto, el Dr. Romero Brest fue el encargado de llevar adelante la propuesta de formación, realizada en las Escuelas Normales Provinciales Olmos y Alberdi, y dirigida a maestros, maestras y directores.

Figura 2. Archivo La Voz del Interior 1



Nota. Tomado de "Los cursos especiales. Ejercicios físicos y dibujos. Nómina de alumnas", 1916.

Figura 3. Archivo La Voz del Interior 2



Nota: Tomado de "Dr. Enrique Romero Brest", 1915.

Figura 4. Archivo La Voz del Interior 3



Nota: Tomado de "Los Cursos Especiales En la Escuela Olmos. Los ejercicios físicos", 1916.

Desde la inauguración de los Cursos Temporarios en 1915, podemos observar una serie de acciones que evidencian los efectos expansivos de la propuesta romerista en Córdoba. Se gesta una comisión Pro-Cultura Física impulsada por el Círculo de Cronistas Deportivos, formada por representantes de diversos clubes, escuelas, y otras organizaciones. Se solicita la continuidad de los cursos temporarios de EF por dos años más. En una clara defensa de la EF, instituciones y actores afirman “la clase de Educación Física no debe ser considerada despectivamente como simple recreo” (“Pro Cultura Física. La reunión del viernes. Numerosas adhesiones. Gimnasios públicos”, 1916). Y se crean por ley las plazas de ejercicios físicos de la provincia (1916). Esta ley sostiene:

Art. 1º -Destinase una hectárea de terreno en la Nueva Córdoba, para plaza de juegos y ejercicios físicos, que se ubicará en el Parque Sarmiento o en el terreno acordado con igual propósito a la Escuela Olmos, según lo estime el P. E.

Art. 2º -El P. E. gestionará de la Municipalidad el terreno necesario para instalar en los pueblos General Paz y Alberdi una plaza de las mismas a que se refiere el artículo anterior. Hará así mismo las gestiones necesarias para conseguir una porción de tierra en Alta Córdoba a objeto de instalar también una plaza de los mismos en dicha localidad. (Ley Provincial 2577, 1916, arts. 1 y 2)

También el gimnasio escolar (que abrió en 1920) y los baños públicos y gimnasios (en 1921) se constituyen como espacios públicos destinados a la práctica de EF de los escolares de la capital provincial (García, 2013).

Las políticas públicas a favor de la promoción de la práctica de la EF a todos los sectores sociales (para la época la actividad física se desarrollaba casi exclusivamente al interior de los distinguidos clubes de Córdoba) se inscriben en un período de prolífico movimiento político en relación a la educación. Una cantidad considerable de proyectos de ley de educación presentados a la legislatura provincial evidencian una gran capacidad para la producción de reformas

educativas en línea con una tradición reformista que intentó extender su ideario a todo el sistema educativo (Fogolino, 2005; Lamelas, 2020).

En noviembre de 1927, se desarrolló por primera vez en Córdoba “el soberbio espectáculo preparado por el Consejo Provincial de Educación y ejecutado por el Gimnasio Escolar de la Provincia” (“Gimnasia y atletismo escolar en Córdoba”, 1928).

Figura 5. Archivo La Voz del Interior 4



Nota. Tomado de “Gimnasia y atletismo escolar en Córdoba”, 1928.

El evento “Gimnasia y Atletismo escolar en el Parque Sarmiento” fue promovido por el fisiatra Antonio de Luca y los argumentos en beneficio de la salud del pediatra Benito Soria. Este evento fue publicado en enero de 1928 en La Voz del Interior, donde se destaca la idea de “instrucción física” en las escuelas fiscales de Córdoba, a través de la gimnasia artística y los juegos atléticos como

favorecedores de la cultura integral. En la nota se subrayan el valor de la escuela al aire libre, los benéficos resultados de los ejercicios físicos para la salud de los niños y de los adultos, la impronta eugénica para promover y justificar la gimnasia y los deportes para el perfeccionamiento de la raza.

Los efectos de la propuesta romerista en Córdoba pueden seguirse años después cuando, en 1928, un médico es designado por el gobierno para realizar una investigación sobre el estado de la EF en la provincia. El Dr. Víctor Carro es enviado a Buenos Aires, donde visita el Instituto y luego se dirige a Europa para profundizar sus estudios. A su vuelta, formula un informe que se difunde en 1929. Con detalle, Carro describe los hallazgos sobre la EF en el mundo y rescata al Sistema Argentino de Educación Física de Romero Brest como la mejor respuesta a las urgencias de las escuelas cordobesas. Para Carro, estas necesidades son parte del reclamo del movimiento reformista cordobés, una manifestación de la necesaria implantación de la EF en la universidad

Se ha cumplido una década en que los claustros de nuestra vieja Universidad fueron conmovidos hasta en sus más profundos cimientos por la revolución estudiantil (...) El malestar persiste. Es la crisis precursora de una nueva era. Llegará, no hay duda, el día en que se vencerán sus dirigentes de que allí hace falta una cátedra: la cátedra de Educación Física. (Carro, 1929, p. 28)

Las palabras de Carro nos recuerdan que las discusiones de la época sobre la educación no solo pretendían conmovier a la escuela primaria y secundaria. El interés de expandir el sistema educativo argentino hacia todas las instituciones educativas también incluía a la universidad. En 1914, Romero Brest es invitado por el presidente de la Federación Universitaria de Córdoba a organizar un concurso de juegos físicos en el marco de los festejos por los 300 años de la Universidad de San Carlos, hoy Universidad Nacional de Córdoba.

Figura 6. Invitación del presidente de la Federación Universitaria de Córdoba a Romero Brest

Córdoba, Enero 8 de 1914

*Señor presidente del Instituto de la Enseñanza Física en la República, doctor E. Romero Brest*

Buenos Aires

En mi calidad de presidente de la comisión de estudiantes, designado por la Federación Universitaria de esta ciudad, para organizar con motivo del tercer centenario de la Universidad Mayor de San Carlos, un *concurso de juegos físicos* de carácter internacional, que ha de realizarse en ésta, en los meses de Julio a Agosto del corriente año, permitome solicitar la valiosa y reconocida cooperación de la institución de su digna presidencia, a fin de que esta fiesta de la juventud resulte y sea un alto exponente de la cultura física que se practica en nuestra república

Con las seguridades de mi consideración más distinguida, preséntole mis más conceptuosos saludos, reconocidos desde ya a la gentileza del señor Presidente

EFRAIN CISNEROS MALBRÁN,  
Presidente

*Luis E. de la Lastra,*  
Secretario

Nota: Tomado de Romero Brest, 1914.

Romero Brest acepta la invitación y propone un detallado plan general de concursos educativos de juegos y ejercicios físicos que rompa con las viejas tradiciones empíricas. Algunos de los principios generales que sostuvo como condición para la realización del concurso solicitado fueron,

las pruebas no podrán tener carácter atlético ni exhibicionista (...) las pruebas serán juzgadas en principio por su valor higiénico y educativo más que deportivo (...) las incorrecciones deportivas y de caballerosidad serán causas suficientes de descalificación personal o del grupo al que pertenece el comitente de la falta. (Romero Brest, 1914)

Hoy podemos reconocer que estos principios reforzaron no solo la propagación del Sistema Argentino de Educación Física en

Córdoba, sino también un cierto *ethos* deportivo local (Cena y Scharagrodsky, 2015).

Figura 7. Fundamentos del concurso educativo a celebrarse en Córdoba

#### **FUNDAMENTOS DEL CONCURSO EDUCATIVO A CELEBRARSE EN CÓRDOBA**

Los concursos de cultura física pueden proponer dos cosas fundamentalmente

- a) Demostrar los progresos efectuados por una escuela,
- b) Incitar la cultura física de las masas populares

El concurso de Córdoba debe tener este doble carácter, por razones obvias

Lo primero ha de ser indiscutiblemente abordado por los elementos escolares, dando así la participación que corresponde a los establecimientos educacionales, no solo de la provincia sino aun de la República

Lo segundo es indiscutiblemente beneficioso como medio de propaganda social, de un factor educativo de tan gran valor higiénico y educativo como la educación física

Nota: Tomado de Romero Brest, 1914.

Cena y Scharagrodsky sostienen que

Los criterios inclusivos de Romero Brest cobran una enorme importancia como posición política en y desde la Educación Física de la época. Refuerza esta idea, aquellas aclaraciones que anticipaba a la Federación de Estudiantes, ya que el torneo internacional no debía generar obstáculo con un concurso educativo. Para Romero Brest era fundamental que participen las escuelas comunes y las asociaciones públicas (...) Esta perspectiva, se opuso a los “concursos atléticos” ya que a su entender, estos últimos colocaban al individuo frente a otro individuo haciendo resaltar sus cualidades físicas personales, desaprovechando el concepto social de la Educación Física que debía de perseguir el desarrollo de la salud y de la energía de las masas y no

las fuerzas musculares de los individuos aislados, o de algunos elegidos. (2015, p. 11)

---

Las acciones llevadas adelante en Córdoba por un grupo de médicos como el Dr. Romero Brest, el fisiatra Antonio de Luca, el pediatra Benito Soria y el Dr. Víctor Carro, entre otros, dan cuenta del impulso dado al desarrollo de la EF local, que dejará una marca biológica, eugenésica y de legitimación por su aporte a la salud, constituyéndose en un legado que aún hoy podemos reconocer en las propuestas de enseñanza en los patios escolares. Legado que más de una vez nos interpela e interpelamos.

---

El primer golpe de estado en el país interrumpe la legalidad institucional y desplaza, por un tiempo, a un segundo plano las discusiones en política educativa. Esto es así hasta 1936, cuando asume Amadeo Sabattini como gobernador provincial de Córdoba, quien manifiesta su decisión por producir transformaciones en el modelo tradicional de educación provincial, con criterios renovadores que incorporen la educación por el arte y la formación física y espiritual del niño. Un proyecto educativo que alcanzará su concreción entre 1941 y 1947, cuando se produce una profunda reforma educativa de la mano del gobernador Santiago H. Del Castillo.

## **Espacios e instituciones ligadas a la Educación Física en Córdoba**

El 15 de febrero de 1936, se inaugura el gimnasio provincial del Parque Sarmiento, que luego se dio en llamar Centro de Educación Física Manuel Belgrano. Se propone así, desde el gobierno, un nuevo espacio para las actividades de EF, al servicio de la comunidad. Y es precisamente en este gimnasio del Parque Sarmiento donde inicia su labor la Dirección de Educación Física creada por Decreto N° 42334

serie A de fecha 26 de mayo de 1939 durante el gobierno del Dr. Amadeo Sabattini.

Con este acontecimiento, el Estado asume la difusión de la EF, mediante la Dirección de Educación Física con las escuelas dependientes del Consejo General de Educación, y las instituciones públicas y privadas que colaboran en el desenvolvimiento de la cultura física.

Figura 8. Artículo acerca de la creación de la Dirección General de Educación Física



Nota: Tomado de "Fue creada la Dirección General de Educación Física de nuestra provincia", 1939.

El interés por las actividades de EF siguió creciendo, tanto en el ámbito público como privado. En el ámbito oficial este interés se evidencia con la creación de la Escuela de Natación, germen y nacimiento de las actuales Escuelas de Verano por Decreto N° 45571 del 12/2/41.

Desde la Dirección de Educación Física de la Provincia, comienzan a organizarse prolíficas acciones ligadas a la EF, lo cual provoca la necesidad de contar con personal especializado para el dictado de las clases. El mayor interés de la población cordobesa por la actividad física al aire libre y la urgencia de docentes para las escuelas y los espacios públicos ligados a la EF, provoca que en 1946 se inaugure el primer instituto formador de profesores de EF en el interior del país. El IPEF abre sus puertas en septiembre de 1946 en las instalaciones del Gimnasio Popular del Parque Sarmiento de la ciudad de Córdoba, en un escenario político diferente al que dio origen a la idea

de concretar una formación superior en EF. El Decreto N° 1347 del 18/07/1946, expresa que el IPEF dependerá de la Dirección General de Educación Física de la provincia y estará destinado a la enseñanza, orientación y desenvolvimiento de la EF en todos sus aspectos. Tendrá por objetivo impartir la enseñanza para formar profesores de EF de ambos sexos y organizar cursos de perfeccionamiento para profesores especialistas e idóneos.

*Figura 9. Vista aérea edificio IPEF*



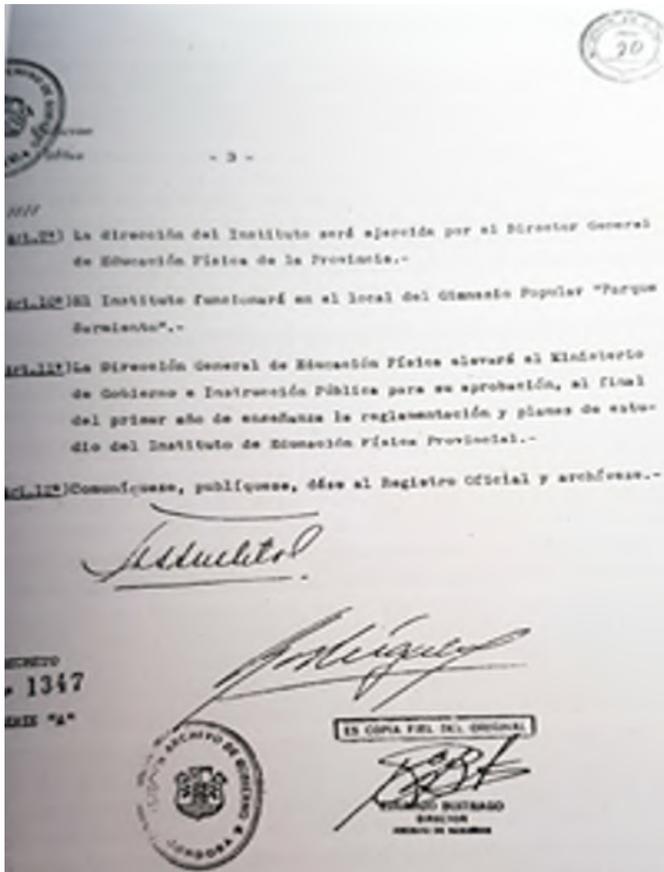
*Nota:* Tomado de Archivo Histórico, Facultad de Educación Física, Universidad Provincial de Córdoba, 1996.

*Figura 10. Fachada IPEF*



*Nota:* Tomado de Archivo Histórico, Facultad de Educación Física, Universidad Provincial de Córdoba, 1996.

Figura 11. Decreto 1347: Creación del Instituto de Educación Física Provincial



Nota: Tomado de Archivo Histórico, Facultad de Educación Física, Universidad Provincial de Córdoba, 1996.

Transcripción:

Art. 9°) La dirección del Instituto será ejercida por el Director General de Educación Física de la provincia.

Art. 10°) El Instituto funcionará en el local del Gimnasio Popular "Parque Sarmiento".

Art. 11°) La Dirección General de Educación Física elevará al Ministerio de Gobierno e Instrucción Pública para su aprobación, al final del primer año de enseñanza la reglamentación y planes de estudio del Instituto de Educación Física Provincial.

Art. 12°) Comuníquese, publíquese, dése al Registro Oficial y archívese.

En el acto de apertura del IPEF estuvieron presentes el gobernador (interventor) de la provincia de Córdoba Tte. Argentino S. Auchter, distintas autoridades provinciales y nacionales, representantes del Ejército, de la Iglesia Católica y de la Universidad Nacional de Córdoba (los varones y mujeres inscriptos para el primer año, sus docentes y su director, el Prof. Justo Fernando Vidal, que además se desempeñaba como director de la Dirección General de Educación Física) (Cena, 2009). García sostiene que la creación del IPEF dio cuenta del importante lugar que la EF ocupó en la agenda provincial:

Aunque con marcado predominio de ciertos paradigmas ligados al positivismo y de un fuerte centralismo y hegemonía ejercido por el gobierno nacional (...) el fenómeno más destacable puede ser el sostenimiento de un “pensamiento gubernamental interesado en la Educación Física”, que en forma transversal atravesó plataformas electorales y fue sostenido por los distintos gobiernos. (2006, p. 314)

---

La discusión sobre una EF científica y pedagógica instalada por Romero Brest en el Congreso Pedagógico Nacional de Córdoba de 1912, los Cursos Temporarios de EF de 1915 y 1916, la inauguración de espacios públicos destinados a la EF para uso popular, el informe del Dr. Carro de 1929 sobre la EF en Córdoba y la creación de la Dirección de Educación Física de la Provincia en 1939, se constituyeron en las simientes para la creación del primer instituto formador de profesores de la provincia, el IPEF.

---

Figura 12. Artículo sobre la inauguración del IPEF



Nota: Tomado de "Quedó inaugurado ayer el Instituto de Educación Física", 1946.

La inauguración del IPEF es registrada como un acto de autonomía provincial, que inicia con ciertas tensiones con la Dirección

Nacional de Educación Física, cuando la institución cordobesa se resiste a aplicar los programas nacionales y en su lugar propone un plan de estudios propio para la formación de sus profesores, en línea con un proyecto político que enfatizaba el carácter federal de la educación y la defensa de la autonomía provincial. Un rasgo que distinguirá muchas de las políticas educativas locales, como se evidencia 100 años después de la reforma universitaria, con la creación en el año 2018 de la Facultad de Educación Física dependiente de la Universidad Provincial de Córdoba. Esta última es una institución que se erige sobre las simientes del IPEF y que en su dinámica se actualizan y tensan las marcas que le dieron origen, con un proyecto que camina hacia la consolidación de una universidad pública y provincial que procura ampliar los horizontes hacia la producción de conocimientos y la oferta de una educación de calidad a partir de la investigación, el posgrado, la extensión y la docencia.

## **Algunas preguntas que abran el cierre**

El recorrido trazado hasta aquí nos permitió reconocer los matices que dieron origen a una institución que hoy forma a gran parte de los y las futuras profesoras/as de EF del país. Singularidades que al ser reconstruidas históricamente hacen posible echar luz sobre algunas problemáticas que en la actualidad son centrales en la formación de la ciudadanía. Por ello, cerramos instalando algunas preguntas que procuren vinculaciones con temas fundamentales de la preparación profesional docente.

A más de 75 años del hito fundacional que dio origen al IPEF, ¿qué cambia y qué permanece en los discursos actuales? ¿Aún pueden reconocerse en el presente aquellas marcas biológicas eugenésicas y de orden moral con las que se daba inicio a la formación docente en EF en Córdoba? En el camino recorrido recuperamos leyes, decretos nacionales y provinciales, en las que la EF pasa de ocupar lugares centrales en la educación a desaparecer por completo en las

propuestas, una disciplina que fue iluminada u oscurecida según los avatares políticos, lo cual hace evidente que la educación del cuerpo en movimiento se constituye en un blanco de disputa. En línea con esto, nos preguntamos por sus sesgos cientificistas con aspiraciones neutrales y por la formación de la ciudadanía cordobesa: ¿qué sujetos se forman en la actualidad desde las propuestas que se ofrecen en EF en la provincia? La EF que se ofrece hoy en la formación docente y en las escuelas, ¿cómo contribuye a la formación para una sociedad democrática?

El análisis realizado hasta aquí gira en torno a lo acontecido en la ciudad de Córdoba, sin embargo nos preguntamos también por los avatares del campo en el interior de la provincia, en las que la EF ha sido protagonista en el desarrollo de sus pueblos y ciudades, no solo a través de las escuelas sino también de la mano de la vida en los clubes y gimnasios. ¿Qué singularidades adquiere la EF en los contextos locales? ¿Cómo repercute en la formación de cada quién las experiencias previas vividas en EF? ¿Qué implicancias tienen esas experiencias en los modos en que enseñaremos EF?

A lo largo del trabajo las fotos de época han ocupado un lugar central, en las que podemos observar que, si bien no son nombradas, aparecen con recurrencia *las mujeres* ligadas a la EF. Nos preguntamos entonces por su papel en la constitución del campo en nuestra provincia y su invisibilización tanto en las crónicas de época como en la investigación historiográfica, ¿cómo se actualizan en la EF aquellas prácticas discursivas y no discursivas que ocultaron la presencia de las mujeres como partícipes activas y como hacedoras del campo?

Preguntas que esperamos abrirán a otras y que evidencian que las relaciones entre el hoy y el ayer no pueden soslayarse si lo que se pretende es problematizar, desnaturalizar y devolver sentidos a las propuestas de enseñanza en el marco de una escuela democrática.

Figura 13. Primer grupo de docentes del Instituto de Educación Física Provincial



Nota: Tomado de Archivo Histórico, Facultad de Educación Física, Universidad Provincial de Córdoba, 1948.

## Glosario

*Educación física:* la educación física es una disciplina escolar que se inscribe y cobra sentido en la escuela y, por tanto, se asienta en las políticas y acciones del sistema educativo y tiene por finalidad formar sujetos políticos con herramientas que les faciliten el ejercicio de la ciudadanía y con capacidad crítica, en condiciones de accionar autónomamente en la esfera de la cultura corporal del movimiento. En esa línea, le corresponde a la EF recuperar y significar las prácticas corporales valiosas de la cultura como los juegos, los deportes, la gimnasia, las actividades al aire libre, la danza, entre otras, para ser ofrecidas en las instituciones

educativas a todos los niños, niñas y jóvenes, invitándolos a ser partícipes y a la vez responsables de resignificarlas y enriquecerlas (Bracht, 1996; González y Fensterseifer 2010; Amuchástegui et al., 2019).

*Eugenesia*: la eugenesia se constituye como un movimiento que desarrolla Francis Galton –quien acuña el término en 1883– y la define como la ciencia que se ocupa de todas las influencias que mejoran las cualidades innatas de la raza. En las primeras décadas del siglo *XX*, la preocupación por la degeneración de la especie humana, por la debilidad psíquica y mental de la población, fue muy extendida en países europeos y en Latinoamérica, con lo que la eugenesia, o ciencia del mejoramiento racional de la raza, concitó enorme interés. Para los fines eugenésicos, la cultura física –en cooperación con la medicina, la higiene, la educación sexual y la puericultura– ocupaba un lugar fundamental. Para el caso argentino, las preguntas por la calidad y aptitud de la población se vincularon a la percepción social del inmigrante como factor problemático, para cuya asimilación se requiere el auxilio de la ciencia, lo cual redundó en políticas nacionales que fomentaron las prácticas físicas entre la población y su enseñanza obligatoria en las escuelas (Galak, 2014; Reggiani, 2014; Romaniuk, 2015).

## Bibliografía

Abratte, J. (2015). Leyes, políticas y educación en Córdoba: algunas reflexiones en torno a la trayectoria de la legislación educativa provincial en una perspectiva histórico-política. En S. Roitenburd y J. Abratte (comps.), *Historia, política y reforma educativa: aportes críticos, transformaciones culturales y prospectiva en el espacio educativo argentino*. UNC.

Aguiar, L., Castiñeira, P. y Orrico, M. (2012). La formación docente en contextos de reformas. Procesos histórico-políticos en la jurisdicción Córdoba. *Cuadernos de Educación* (2), 51-63.

Amuchástegui, G., Bologna, C. y Yafar, J. (2019). Una propuesta de investigación-acción para la práctica docente: posibilidad de acontecimiento y rupturas. En C. Giordano y G. Morandi (Comps.), *Memorias de las 2º Jornadas sobre las Prácticas Docentes en La Universidad Pública. La enseñanza universitaria a 100 años de la reforma: legados, transformaciones y compromisos* (pp. 11-167). Universidad Nacional de la Plata.

Bracht, V. (1996). *Educación Física y aprendizaje social*. Editorial Vélez Sarsfield.

Carro, V. (1929). *Sobre la imperiosa necesidad de implantar la Educación Física en la enseñanza*. Talleres gráficos de la penitenciaría.

Cena, M. (2010). *La construcción social del cuerpo en la Formación Docente de Educación Física en el IPEF de Córdoba* [Tesis doctoral no publicada]. Universidad Complutense de Madrid. Facultad de Educación. Departamento de Expresión Musical y Corporal.

Cena, M., Fassina, M. y Garro, M. (2006). La Educación Física en la transición democrática. Camino de democratización y recuperación pedagógica. Un fragmento de la historia de la Educación Física en Córdoba (1983-1995). En R. Rozengardt (coord.), *Apuntes de historia para profesores de Educación Física*. Miño y Dávila.

Cena, M., García, A. y Tullisse, L. (2012). *De nombres propios, lugares e identidades. Tres miradas sobre la historia del Instituto Provincial de Educación Física. 1946-2012*. Talleres Gráficos Corintios.

Cena, M. y Scharagrodsky, P. (2015). *Circulación, transmisión y recepción de la propuesta educativa de Enrique Romero Brest en Córdoba, Argentina en las primeras décadas del siglo XX*. 11º Congreso Argentino de Educación Física y Ciencias. Ensenada, Argentina. [www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab\\_eventos/ev.7367/ev.7367.pdf](http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.7367/ev.7367.pdf)

Decreto de 1986. [Departamento de Instrucción Pública y del Poder Ejecutivo de la Provincia de Córdoba]. Sobre la Educación Común y Obligatoria.

Decreto N.º 1347. (1996). Archivo Histórico, Facultad de Educación Física, Universidad Provincial de Córdoba.

Dr. Enrique Romero Brest. (19 de diciembre de 1915). *La Voz del Interior*.

Fachada IPEF. (1996). Archivo Histórico, Facultad de Educación Física, Universidad Provincial de Córdoba.

Fogolino, A. (2005). Democracia, laicismo, política y escuela nueva en Córdoba; el debate en torno a los proyectos de ley de instrucción primaria durante los años ´30. En S. Roitenburd y A. Fogolino, *Tradiciones pedagógicas de Córdoba. Educación e imaginarios reformistas*. Editorial Brujas.

Fue creada la Dirección General de Educación Física de nuestra provincia. (27 de septiembre de 1939). *La voz del Interior*.

Galak, E. (2014). Educación del cuerpo y política: concepciones de raza, higienismo y eugenesia en la Educación Física Argentina. *Movimento*, 20(4), 1543-1562.

García, A. (2006). Creación del IPEF en Córdoba. Antecedentes, apertura y primeros años de funcionamiento. En R., Rozengardt (Ed.), *Apuntes de Historia para Profesores de Educación Física* (pp. 281-316). Miño y Dávila.

García, A. (2013). *Historia del IPEF de Córdoba. Una mirada desde los antecedentes a la actividad académica*. Editorial IPEF.

Gimnasia y atletismo escolar en Córdoba. (1 de enero de 1928). *La Voz del Interior*.

González, F. y Fensterseifer, P. (2010). Entre o “não mais” e o “ainda não”: pensando saídas do não-lugar da EF escolar II. *Cadernos de Formação RBCE*, 1(2), 10-21.

Lamelas, G. (2020). *La religión, el clericalismo y las escuelas. La lucha por la hegemonía en la educación: legislación, currículum y prácticas escolares Córdoba (1880-1930)* [Tesis doctoral no publicada]. Universidad Nacional de Córdoba, Facultad de Filosofía y Letras.

Ley Provincial 2577 de 1916. Instalación de Plazas de Ejercicios Físicos de la Provincia. 31 de agosto de 1916.

Los cursos especiales. Ejercicios Físicos y dibujos. Nómina de alumnas. (5 de enero de 1916). *La Voz del Interior*.

Los cursos especiales en la Escuela Olmos. Los Ejercicios Físicos. (15 de enero de 1916). *La Voz del Interior*.

Primer grupo de docentes del Instituto de Educación Física Provincial. (1948). Archivo Histórico, Facultad de Educación Física, Universidad Provincial de Córdoba.

Pro Cultura Física. La reunión del viernes. Numerosas adhesiones. Gimnasios públicos. (23 de agosto de 1916). *La Voz del Interior*.

Quedó inaugurado ayer el Instituto de Educación Física. (9 de septiembre de 1946). *La voz del Interior*.

Reggiani, A. (2014). Eugenesia y cultura y cultura física. Tres trayectorias históricas: Francia, Gran Bretaña, Argentina. En P., Scharagrodsky (Ed.), *Miradas médicas sobre la cultura física en Argentina. 1880-1970* (pp. 17 - 58). Prometeo.

Roitenburd, S. (2000). *Nacionalismo católico Córdoba, 1862-1943: educación en los dogmas para un proyecto global restrictivo*. Ferreyra Editor.

Romaniuk, S. (28 de septiembre a 10 de octubre de 2015). *Educación física, eugenesia y construcción de la otredad. La Reforma Educativa de la provincia de Buenos Aires (1936-1940)* [ponencia]. 11º Congreso Argentino de Educación Física y Ciencias, Ensenada, Argentina.

[http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab\\_eventos/ev.7379/ev.7379.pdf](http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.7379/ev.7379.pdf)

Romero Brest, E. (1914). Organización de un concurso educativo. *Revista de la Educación Física*, (VI)1.

Romero Brest, E. (1917). Congreso Pedagógico Nacional de Córdoba. Diciembre 14 al 23 de 1912. Conclusiones Aprobadas. Crónica de los trabajos. Compañía Sud-Americana de Billetes de Banco.

Se inauguró ayer el Instituto de Educación Física en un acto que tuvo lúcidas proyecciones. (9 de septiembre de 1946). *Diario Los Principios*.

Vista aérea edificio IPEF. (1996). *Archivo Histórico, Facultad de Educación Física, Universidad Provincial de Córdoba*.



*Educación en el patriotismo.*  
Versiones de la historia escolar  
Una aproximación al discurso educativo del  
Nacionalismo Católico Cordobés

*Silvia Roitenburd*

## **Introducción**

Bordeando el centenario, la definición acerca de la *identidad nacional* atormentaba a las elites ligadas al poder del Estado. La “cuestión social” y la agudización de viejos temores por la presencia de población inmigratoria provocaron una ofensiva destinada a promover un “patriotismo” que, desde el espacio escolar, se extendiera a toda la sociedad.

Desde 1862, una fracción del espacio político cordobés vinculado a la Iglesia local, el Nacionalismo Católico Cordobés (NCC), había venido conformando un proyecto educativo autoritario, basado en su propia definición de la identidad nacional: la Nación católica.

El objetivo de este trabajo es delinear algunos rasgos específicos del proyecto educativo del Nacionalismo Católico Cordobés, centrado en su propuesta de cristalización del patriotismo, cuya

elaboración a partir de una versión de la historia debía articularse a una atmósfera escolar ritualizada y rígida. Esbozaré una preliminar caracterización de este discurso integrándolo en sus condiciones de producción, es decir, en su relación con los discursos producidos en el período abordado por las distintas fracciones del espacio político.

Centraré este análisis en el centenario, durante el cual se retoma el llamado a una historia escolar basada en una supuesta *tradición católica*, articulada a la conformación de una atmósfera escolar impregnada de valores ligados a la obediencia y al acatamiento a las jerarquías.

Un aspecto de su múltiple práctica fue la elaboración de la historia a transmitirse en un espacio escolar impregnado de valores afines a la identidad católica y articulados a valores de sujeción y obediencia. Reconstruiré algunos elementos de la versión de la historia elaborada desde dicho principio fundante en el período del centenario.

## **El centenario: legitimidad y educación patriótica**

La elaboración de una historia legitimadora de los valores de la nación es un aspecto de la construcción de hegemonía (Robin, 1980). La universalidad de esta necesidad de enraizar en una tradición remota indiscutible, la acción de un sistema social que se presentara como definitivo y destinado al beneficio general, no excluía la conveniencia de identificar los rasgos que cada una de ellas fue adquiriendo. Más allá del objetivo mitificador –ingrediente inevitable de un relato pensado como legitimador y no como producto de una investigación *desinteresada*– los rasgos que la historia escolar fue adquiriendo deben ser materia de indagación. Dicho de otro modo, toda élite que ha tomado el poder del Estado elabora su discurso histórico, no en función de reconstruir el proceso en toda su complejidad, sino a fin de convertirse en la *representante de los intereses de la nación*. Pero un interrogante que vale la pena dejar planteado es: ¿qué valores resalta esa construcción? ¿Cuáles tienen cabida en el discurso? ¿Cuáles

quedan excluidos? ¿Qué temáticas son seleccionadas y cuáles omitidas? ¿Qué distorsiones contribuyen a conformar el relato? ¿Qué papel juega la *democracia* y la *participación* –o su exclusión– en el discurso? ¿Qué relación de jerarquía tienen los temas entre sí?

Respecto a la *instrumentalización* de la historia, destinada a servir a los fines de un proyecto determinado –en este caso, el del NCC–, es necesario consignar una advertencia. Las interpretaciones de la historia, provenientes de los más diversos espectros del espacio político –a la derecha y a la izquierda–, han hecho un uso pragmático de ella, reconstruyendo un relato destinado a convalidar proyectos políticos inmediatos. Todos ellos deben ser materia de análisis crítico. Entretanto, los múltiples indicios que sugieren la capacidad de inserción del discurso del NCC en el ámbito escolar y en todo el espacio ideológico merecen una exploración realizada dentro de la red discursiva en la que se relacionan, conformando una cultura política.

El delineado de la *versión* construida por el NCC, desde una tradición presentada como inmutable e indiscutible, plantea el surgimiento de múltiples interrogantes que quedan abiertos; uno, central, refiere a la capacidad de encontrar cabida en los programas y textos de historia que tendieron a imponerse en el espacio escolar, frente a otras alternativas que incorporaban valores más abarcativos<sup>1</sup>.

El modelo de *educación patriótica* del NCC debe ser caracterizado en el marco de un discurso que se articula en condiciones de producción específicas; es decir, en el marco de las relaciones que se van estableciendo entre las distintas fracciones del liberalismo y de la Iglesia. Esto se da, a su vez, en una etapa en que las controversias internas a las élites se manifiestan en torno a la cuestión de la formación del ciudadano y de propuestas educativas que oscilaban en el amplio espectro de la formación para una sociedad participativa o para la exclusión.

<sup>1</sup> Los distintos mensajes que los libros de texto vehiculizaban, entre 1853-1916, son indicio de las distintas visiones que pugnan en el interior del espacio educativo. Ver Braslavsky, 1992.

Durante la primera década del siglo se plantea una ofensiva de orden estatal, tendiente a extender el papel de la historia y el civismo, con el objetivo de internalizar el *patriotismo* en la escuela. Braslavsky (1992) enumera los hitos que tendieron a su institucionalización.

En este marco, se reúnen dos congresos católicos nacionales: el de 1907 y el “pedagógico” de 1910<sup>2</sup>. Quienes debaten y emiten directivas destinadas a guiar la práctica de los católicos en estos temas son políticos, *damas* en funciones benéficas, sacerdotes invitados de otros países –por ejemplo, España–, etc. (Auza, 1987). Estos, amparados por el clero *intérprete y transmisor*, reafirman la decisión de actuar en los espacios educativos con *valores propios*. Es al calor de esta contraofensiva de orden nacional que el NCC muestra su disposición a poner en práctica resoluciones de cuya matriz originaria puede, con todo derecho, considerarse precursor.

Ligada a la tarea de la construcción de un espacio escolar y de la definición de los límites dentro de los que se permitiría el acceso de las “mayorías” a los distintos niveles del saber, se planteó la cuestión de su integración a la nación, a través de una historia patria *transmisora de las raíces* y de una tradición que uniformara a una población, de origen inmigratorio en un alto porcentaje. Parte de esta práctica fue el discurso destinado a perfilar los planes de estudio, programas y libros de texto que los *católicos* –vistos como categoría política– debían impulsar desde sus cargos; el modelo prescripto indicaba que debían limitarse a la transmisión de valores sencillos, de clarísima sanción, ligados a las verdades de la religión católica.

Cuando razones poderosas impidan que en la escuela común la enseñanza religiosa pueda darse con carácter oficial, debe quedar impediendo, no obstante en aquella, el espíritu religioso.

<sup>2</sup> Es conveniente consignar que ambos dejan un conjunto de resoluciones de largo alcance. No analizo los efectos que estas tuvieron en otras líneas de la Iglesia. Muchos de sus participantes habrían adecuado sus resoluciones en el marco de un discurso tolerante. Creo importante reiterar que me atengo a consignar el papel que jugaron en la práctica del NCC, que las articuló a su discurso excluyente.

En los programas oficiales, han de implantarse los principios fundamentales de la religión en general, como ser: idea de Dios, de la inmortalidad del alma, etc.

Los planes de estudio y los programas, aún sin entrar en cuestiones dogmáticas, deben estar inspirados en la moral cristiana.

Los preceptos, máximas o parábolas del Evangelio han de subsistir como lecciones insustituibles de moral pública y privada.

Fiscalizar los textos adoptados en las escuelas comunes.

Respecto a los planes y programas: los planes y programas oficiales vigentes son demasiado extensos y por eso perjudiciales.

En dichos planes y programas se debe dar toda la extensión posible al estudio de la historia y la geografía patria. (Transcripción del *Diario Los Principios* de las resoluciones del Segundo Congreso Católico Nacional de 1907, como se citó en Auza, 1987)

Pero esta tarea solo era posible desde una concepción educativa rígida, que impidiera la participación, la búsqueda de interrogantes y el juicio crítico por parte de los educandos, pero también de los docentes.

La historia que debía transmitirse debía vehiculizar valores acordes al modelo de sociedad previsto e integrarse en una *atmósfera escolar* que, a su vez, debía ser el primer núcleo de socialización, de acuerdo a jerarquías que debían reproducirse en las relaciones entre los grupos.

Sincrónicamente entramadas, se plantean un conjunto de propuestas pragmáticas. Están destinadas a conformar un *patriotismo* encerrado en actividades, que paradójicamente evocan un llamado a la pasividad y a la rigidez.

Medios más adecuados para propagar entre los niños el amor a la patria.

1. Para los cursos elementales: el estudio racional de la historia patria amenizado con vistas cinematográficas y de linterna mágica representando los hechos más culminantes de la historia.
2. Instituir justas literarias sobre temas patrióticos.

3. Promover representaciones patrióticas con discursos, poesías y cantos ejecutados por los alumnos como medio poderoso para grabar indeleblemente las ideas en las inteligencias infantiles.
4. Formar un repertorio de obras dramáticas y diálogos patrióticos para aconsejar su uso en los colegios.
5. Dedicar especial atención en todos los colegios de varones, a la enseñanza de ejercicios físicos y gimnasia militar, como medio para disciplinar el espíritu y preparar aptos defensores de la patria.
6. Adherirse con espíritu Cristiano a la conmemoración que el honorable Consejo Nacional de Educación celebra en homenaje de los muertos por la patria.
7. Conmemorar en clase, no solo las dos fechas solemnes de la independencia, más también las principales fechas históricas dando a los alumnos como tema de composición la descripción del hecho que se conmemora.
8. Tener en clase una bandera Argentina, cuya posesión sea disputada en concursos por las divisiones de alumnos de cada clase.
9. Decorar las salas con cuadros representativos de los sitios donde se realizaron los principales acontecimientos patrióticos y cuadros de las bellezas de nuestro suelo. (Transcripción del *Diario Los Principios* de las resoluciones del Congreso Pedagógico Católico Nacional de 1910 como se citó en Auza, 1987)

Esta enumeración de prácticas escolares no representa una propuesta original; es solo una articulación de las que emanan desde espacios estatales. Pero, en la trama de toda la constelación discursiva, aspira a ejercer influencia en la dirección deseable: la *cristianización* del espacio escolar.

## **Independencia y héroes: esbozo del estado de la cuestión en el periodo**

Haré, previo al análisis del discurso histórico del NCC, un breve delineado del estado de la cuestión –el proceso independentista americano y la posición del clero y la Iglesia en relación a él– en el centenario. En primer lugar, es importante recordar que, en 1824, bajo presión de Fernando VII, el papa emitió una pastoral fulminante que no dejaba dudas acerca de lo que la ortodoxia opinaba sobre los movimientos revolucionarios de América. Acompaño un extracto del dictamen dirigido por el papa León XII a las altas jerarquías

eclesiásticas de los territorios de América, “asolados por los movimientos revolucionarios”:

No podemos menos de lamentarnos amargamente, ya observando la impunidad con que corre el desenfreno y la licencia de los malvados; ya al notar cómo se propaga y cunde el contagio de libros y folletos incendiarios, en los que se deprime, menosprecian y se intenta hacer odiosas ambas potestades eclesiástica y civil, ya por último, viendo salir a la manera de langostas devastadoras de un tenebroso pozo, esas juntas que se forman en la lobreguez de las tinieblas (...) se concreta en ellas, como en una inmundicia sentina, cuanto hay y ha habido de más sacrílego y blasfemo en todas las sectas heréticas. (*León XII y los países hispano-americanos*, 1924, pp. 6 y 7).

Este es el tono con el que la máxima autoridad de la Iglesia se refiere a *nuestros próceres*, entre los que, por entonces –1824– ya se incluía junto a los miembros de la Primera Junta a quien se transformaría, por efectos del discurso histórico oficial, en el “Padre de la patria”, el general San Martín.

Por su parte, en su historia del prócer, Mitre ofrece múltiples datos acerca de su dudosa disposición al acatamiento a las jerarquías que no le fueran leales: “San Martín en el Protectorado del Perú asumió el carácter de perseguidor implacable de los españoles y ejerció las prerrogativas del Papa, es decir luchó contra el alto clero opuesto a la Revolución” (Mitre, 1963, p. 799).

Mitre, que apunta a la oposición de la Santa Sede arriba citada, refiere al papel contrarrevolucionario de sectores importantes del clero nativo o español; también al ambiguo papel jugado por dichos actores, ambigüedad explicable por las conflictivas relaciones entre la Corona y la Iglesia, relativas al ejercicio del patronato.

En otro ángulo de la cuestión, probablemente la primera polémica en torno a “nuestra tradición”, fundadora de la historia nacional, fuera la que libraran durante la discusión de la Ley 1420 “liberales” y “católicos” (Weinberg, 1984).

Diputados afines a la defensa de nuestra “identidad católica” (Tristán Achával Rodríguez, Pedro Goyena, etc.) derivaron de ella afirmaciones referentes a “nuestra herencia hispana”, “civilizadora de los salvajes”, al mismo tiempo que taxativas aseveraciones acerca de la “religión de nuestros héroes” –católicos, sin excepción– y a la sucesión de constituciones que, más allá de diferencias, habrían mantenido vigente la tradición católica. Toda la construcción argumentativa proveniente de la bancada “católica” se vertebró sobre el criterio de legitimidad caracterizado; no tuvieron cabida, entretanto, aportes precisos producto de la investigación histórica.

Pero el aspecto que es importante registrar –en dirección a comprender el curso de las relaciones entre ambos adversarios en el largo plazo– es la profundidad con que los legisladores liberales y el entonces Ministro de Justicia, Culto e Instrucción Pública, Eduardo Wilde, desarticulaban el discurso. La argumentación desplegada permite demostrar que, a la sazón, el conjunto de la bancada liberal daba cuenta de datos que mostraban una imagen poco lineal de los actores del proceso, de los dictámenes papales que los fulminaron y del papel jugado por la conquista española –nuestra “querida madre patria”– en la destrucción de las culturas nativas. También se pronunciaron respecto a los conflictos entre las figuras relevantes del proceso revolucionario con la Iglesia, o bien desmintiendo o rectificando aseveraciones acerca de la “religión de nuestros héroes”, etc.<sup>3</sup>

No solo es importante que estos datos fueran conocidos; en aquel momento, los representantes del liberalismo quisieron responder al discurso católico. Cierro este breve esbozo sobre fragmentos de la incipiente “historia nacional” vertidos en 1884 para dejar abierta una

<sup>3</sup> “No hablaré (...) de cual fue la actitud de los sacerdotes católicos en América, durante la revolución de 1810. No leeré tampoco las encíclicas papales de Pío VII y León XIII en las que condenaban la revolución como una plaga y la declaraban castigo eterno. (...) El General San Martín no era católico (...) era masón y de la Logia de San Juan de Letrán [que] ha permanecido en el simbolismo masónico como uno de los nombres predilectos, por el carácter liberal y antipapista de los Concilios que tuvieron lugar en esa ciudad”. (Emilio Civit, como se citó en Weinberg, 1984, pp. 93 y 95)

hipótesis: la profundidad de la argumentación con que el liberalismo rebatiera la afirmación de una identidad exclusivamente católica y rechazante de otras culturas, de un espacio escolar y una historia coherente con ella, no se repitió en los espacios legislativos a nivel nacional. Desde el 90 en adelante, tanto en este terreno como en todo el espacio de lo ideológico, las transacciones con estos postulados fueron modificando el discurso liberal. Una importante excepción fue la renovada intensidad con que, en las cámaras de la Legislatura de Córdoba, se replantearon, en la discusión del proyecto Sobral, temas afines, retomando los llamados a la tolerancia.

Esta polémica en el Congreso de la Nación en 1884, no tuvo, a la sazón, el objetivo inmediato de definir la historia destinada al espacio escolar. Sobre todo, se centró en torno a la definición de “nuestras raíces” desde las que se justificó –o combatió– la identidad exclusivamente católica. Aunque sin duda era un punto clave desde el que se formularía la versión de la historia y el civismo,

todo parece sugerir que el problema de la construcción de los argentinos en torno a los mitos que pudiera proveer la historia nacional no era un tema central en los treinta años sucesivos a la definitiva organización nacional concretada en 1860. (Devoto, 1992, p. 9)

Sin embargo, las bases para una “historia dogmática” estaban dadas.

Es importante agregar que el relato referido a “nuestra ligazón con la madre patria” fue producto de una elaboración que no solo omitió los datos ofrecidos por investigaciones del campo liberal. También excluyó el registro de especulaciones provenientes del campo intraeclesialístico –sometido a profundas controversias– que fueron borroneadas mediante operaciones discursivas de esquematización.

Los conflictos entre la Corona y la Iglesia tienen notable espacio en el pensamiento de José M. Estrada, quien, desde 1870, expusiera su más profundo repudio a la Corona de España por su firme decisión de retener el ejercicio del patronato (Estrada, 1945). Estos escritos, provenientes de un lúcido pensador de indiscutible lealtad a la

Iglesia, representan uno de los tantos exponentes de las múltiples divergencias internas a la Iglesia universal y, como reflejo de ellas, a la Iglesia local. Sin embargo, la imagen de una institución homogénea y sin fisuras se presentó también para coaccionar a todo el catolicismo a favor de una historia lineal. La revelación de conflictos que pudieran enturbiar una visión “transparente” quedó lisa y llanamente omitida.

### **Historia dogmática: cuestión social y tradición católica**

El delineado de *héroes perfectos* que propugnara el NCC, capaces de guiar sin vacilaciones ni errores, respondía al fin –expresamente declarado– de elaborar “modelos” que debían ser admirados y acatados. Pero la tarea no se limitó a este aspecto, en el que Mitre había sido un excelente precursor. Estos prohombres respondían a fines superiores, en una dimensión que los hacía definitivamente indiscutibles: eran, sin excepción, “católicos”. Ellos, desde la Revolución de Mayo, habrían asegurado la vigencia de la “tradición católica”; las sucesivas constituciones solo corroborarían este dato *dado*.

A través del breve delineado que expongo a continuación y de los temas y relaciones que se establecen entre ellos, intento un análisis preliminar –que en adelante debe ser profundizado– de algunas estrategias discursivas mediante las que se obtiene el esquema histórico del NCC. Este se funda en el principio de legitimidad que rige el proyecto educativo del NCC: los saberes “permitidos” deben basarse en axiomas dados –los dogmas–. Estos condicionan tanto los rasgos que adoptará la historia que se construya, como la relación que esta tenga con la investigación en esa área. La historia sería un saber previamente dado y sin interrogantes posibles.

“¿Qué es la historia? Es la providencia de Dios, revelada por el tiempo” ([Nota del periódico *Eco de Córdoba*], 1863). “El tiempo no le ha sido dado al hombre para buscar su camino sin poder encontrarlo

con seguridad; le ha sido dado para seguirlo” ([Nota del periódico *Eco de Córdoba*], 1880).

Sumariamente, podemos consignar los núcleos temáticos que desde esta indagación aparecieron como relevantes: valores exclusivamente católicos, Constitución que fija la “tradición católica”, héroes indiscutidos que profesaron el catolicismo, “modelos aptos para una obediencia ciega”. Estos son los pilares de la historia dogmática.

Siguiendo el rumbo abierto, durante la discusión de la Ley 1420 sobre el centenario, se retoma la versión de la historia elaborada sobre la base de los “héroes católicos”, “constructores de la Nación sobre los pilares de la tradición”. Al mismo tiempo, se revitaliza la concepción de “la moral” sobre la que aquella se ha erigido. ¿Quiénes participan de esta tarea? Legisladores y funcionarios, pero también las altas jerarquías eclesiásticas de Córdoba.

En consonancia con el criterio de “legitimidad fundante”, se asume la aseveración de que *la historia no puede ser neutral*. La conmemoración del Centenario de la República se convierte en el marco propicio para la exposición de un elocuente bosquejo de la “historia patria”. La moral, equivalente a las “verdades propias”, es el único valor que la historia mostraría como inapelable.

La neutralidad es una quimera. ¿Cómo enseñar la historia sin apreciarla: y cómo apreciarla sin tomar partido...? ¿Cómo enseñar la moral y el deber sin señalar su origen, el carácter, la sanción? Decir algo es pronunciarse, no decir nada es también pronunciarse (pedimos) para la escuela pública, a lo menos una neutralidad leal que no sea un ardid de guerra dirigido contra las creencias (...). El día en que el estado ha hecho obligatoria la escuela, ha prometido que se enseñaría en ella la vieja moral y esta moral es la que ha formado las costumbres de 52 generaciones anteriores a la nuestra: la del Decálogo y el Evangelio. (Diario *Los Principios* del 12/02/1910, como se citó en Roitenburd, 1997, p. 154).

En su función *rectora*, ejercida en ese marco, Fray Zenón Bustos –por entonces obispo de Córdoba– emite su pastoral del centenario. A través de ella, ofrece una verdadera versión esquematizada y definitiva de la “historia nacional” y de los rituales que deben contribuir a internalizarla. En su entramado, los dramáticos llamados al control social y a la sujeción de las “masas peligrosas para el orden” se confunden con taxativas afirmaciones acerca del significado de la Revolución de Mayo que, en su reconstrucción, confirmaría la originaria “raíz católica”.

El esquema histórico que delinea queda encuadrado dentro de la función político-pedagógica que la historia, desde esta perspectiva, debe jugar. La necesidad de garantizar la “obediencia” debe partir de un relato que, si no pretende ser exhaustivo en lo que hace a aspectos precisos ni sistemático en el análisis de procesos, será coherente con el objetivo explícitamente declarado.

Para mantener firme el gobierno es menester que las muchedumbres civiles se encuentren dispuestas a seguir al mandatario y esto no puede suceder sino cuando se entiende por todos, el deber de la obediencia civil. Ningún maestro más eficaz que la religión para encarnar en el pueblo la preparación para la obediencia (...) los pueblos actuales, a medida que son más ilustrados, van haciéndose ingobernables debido a que han sofocado y muerto la religión dentro de sus corazones. (Fray Bustos, s.f.)

De este modo, omitiendo la intensa polémica que en 1884 habían intercambiado católicos y liberales y la profundidad con que estos habían desarticulado el discurso que hacía equivalente tradición = catolicismo = moral = civilización, el texto revitaliza, desde su “autoridad dogmática”, la versión que toda la sociedad –y, en primer lugar, el espacio escolar– debe internalizar. Nuestros propios “héroes” habrían desmentido la validez del laicismo. La “religión” en la escuela, que en ese contexto discursivo adopta un valor restringido, es presentada como materia de acuerdo en las figuras “próceres”. Los mecanismos discursivos de omisión y de incorporación logran una

síntesis que es presentada como “evidencia”. La Pastoral enuncia que “los principales educacionistas no solo extranjeros sino también nacionales, como Belgrano, Sarmiento, Avellaneda, Estrada, Goyena, etc., están acordes en afirmar que la religión es la base sólida de la buena educación” (Fray Bustos, s.f.).

En el transcurso de la Pastoral, la Revolución de Mayo, se convierte en una “gesta patriótica encabezada por héroes acompañados por el clero”. Las invectivas del papado contra la Independencia americana y las propias divergencias en la Iglesia local respecto a ella, en su momento, quedan cuidadosamente omitidas en este idílico panorama que muestra, hermanados, al clero junto al ejército y el pueblo.

Nosotros nos asociamos a los gobiernos nacional y provincial en los festejos de este fausto acontecimiento, siendo sucesores del clero que nos precedió, el cual, inspirado y constituyéndose en oráculo de la religión y de la justicia declaró que era lícita, honesta y conforme a derecho esa obra y en esa virtud estimuló a los patricios, generales, soldados y pueblo a que la concibieran y realizaran. (Fray Bustos, s.f.)

Se da así cabida, con notable disposición integradora, a las más controvertidas figuras. Esta versión, delineada a través de “patricios” siempre acompañados por el “clero patriota”, se mantiene en la perspectiva que hace de la historia un esquema a ser transmitido a través de un relato sin cabida para interrogantes o puntos oscuros. Desde Moreno y Rivadavia a Belgrano y el “indiscutido” San Martín, quedan unidos en una galería de “semidioses católicos” en la que se diluyen diferencias. Siguiendo en esta tarea de esquematizar conflictos, el “temor a las revoluciones”, como precedente poco deseable, acaba por difuminar la propia circunstancia de una guerra que enfrentara a criollos y españoles que quedan “hermanados”. La lucha contra España se diluye. Las elocuentes estrofas del Himno Nacional –cargadas de odio contra los “tigres sedientos de sangre”– excluidas de las ceremonias patrias y de las versiones usualmente difundidas se pierden en el fárrago de un relato hueco y efectista. Mons. Bustos no cree necesario responder al interrogante del por qué de las campañas

militares emprendidas contra “nuestra querida madre patria”. Tampoco de los héroes más oscuros e ignorados, muertos o torturados por las tropas realistas, que, en su propia versión estereotipada y apta para la cinematografía epopéyica, presentara Ricardo Rojas<sup>4</sup>.

El ritual de una misa que, indistintamente, conmemora a criollos y españoles, suple la referencia a un tema espinoso y omite dar cuenta de él. La Pastoral continúa:

Ordenamos que se promueva el sentimiento religioso durante el año 1910. (...) El día 8-06, se celebrará en el mismo templo de la Catedral un funeral solemne (...) en sufragio de las víctimas de la guerra de la Independencia, tanto de los criollos como de los españoles. (Fray Bustos, s.f.)

Esta equivalencia –que se da por demostrada– entre religión y catolicismo es reforzada por la apelación a la ya cristalizada *evidencia*, dada por la “tradición constitucional”. La historia y el civismo se mantienen ligados en una revitalizada interpretación de la Constitución, que retoma la visión invalidante en sus contenidos “liberales”. Los múltiples intentos que a nivel legislativo intentarían modificar el artículo referido a la religión, tanto en la nación como en la provincia, quedan omitidos<sup>5</sup>. El artículo 2 sería un dato “dado”, inmutable.

<sup>4</sup> Ricardo Rojas comparte, por entonces, la preocupación en torno a la “identidad”: “Aquella interrogación de Sarmiento (...) argentinos desde cuando y hasta donde; bueno es darse cuenta de ello. Casi un cuarto de siglo va corrido desde que el maestro lanzó la formidable interrogación, sin que ningún argentino se adelantase a contestarla” (Rojas, 1941).

Sus propios intentos de elaborar planes de Ciencias Sociales –que, como funcionario del Ministerio de Educación, quedaron plasmados en la Restauración Nacionalista– no dieron respuesta viable a la cuestión. Su perspectiva, aunque crítica de la Iglesia argentina, tampoco dio cabida a una concepción democratizadora de la educación; su propia reconstrucción de la historia fue hecha en base a estereotipos y a omisiones fundamentales del pensamiento universal.

<sup>5</sup> En 1870, una Asamblea Constituyente provincial fue escenario de acalorados debates en torno al artículo 2, en la que los legisladores liberales promovieron su eliminación a favor de una total aceptación de la igualdad de todos los cultos. La profundidad de los argumentos a favor de una tolerancia sin atenuantes, no logró imponerse ante la influencia relativa que demostraron tener los representantes “católicos”. Ver Roitenburd, S. (1987) Informe al CONICET.

Cuestión social y religión excluyente mantienen su articulación; se reitera la construcción polarizada que delimita el “campo propio” = religión = emancipación = Constitución católica, frente al polo adversario = pueblo antirreligioso = desorden social.

La religión se constituyó en hermana de la emancipación política entre nosotros (...) y debido al pleno convencimiento en los constituyentes de que ella dio inspiración y valor a los guerreros y pueblos de las colonias que conquistaron su libertad, ellos le señalaron puesto culminante en el gran libro de la suprema ley nacional. Ella tiene su sede propia en la Constitución del país (...) Ella es la religión del estado y el estado en cambio le da protección tutelar que desde los principios de su fundación le ha prestado, está comprometido a protegerla (...) comprendiendo que con esa protección afianza su trono, poniéndole en sus contornos la barrera inmovible de los respetos del pueblo que los rinde cuando es religioso, que lo conmina y ensangrenta cuando carece de la religión (...) la protege porque ella representa el bien del estado, el factor más eficiente de orden y moral popular. Las fuerzas de las cárceles están en razón inversa con el más y el menos de la religión popular. ([Nota del periódico *Los Principios*], 1910)

En esta línea en la que la información precisa y el examen de procesos específicos y de la acción de las figuras que participaron es suplido por afirmaciones contundentes que parecen no exigir demostración, se convierte esta clase de historia y civismo en la ocasión propia para que cumpla el cometido asignado: servir al modelo deseable del presente. Reclamar el objetivo nunca abandonado, la revisión de la Ley 1420:

en este pueblo se conservan incólumes todavía los sentimientos de adhesión fiel a la madre patria, expresados justamente en los principios salvadores de la fe católica (...) es oportuno aprovechar la celebración del Centenario y presencia de la Infanta Isabel para conseguir que se dé en las escuelas dentro del horario oficial, la enseñanza del catecismo. (Fray Bustos, s.f.)

Si la reconstrucción histórica, en toda su complejidad, queda descartada por razones “doctrinarias”, la atención de Mons. Bustos se detiene, en cambio, en los aspectos formales que la conmemoración del centenario debe tomar y en la participación que las escuelas deben tener en ella. A tal fin, expone con detalles la organización del desfile militar de las escuelas, indicando la disposición por “orden de jerarquías” de las columnas, autoridades, directores, docentes, alumnos, etc. ([Nota del periódico *Los Principios*], 1910). Los rituales, las jerarquías, el lugar que corresponde a cada uno son materia de categóricos dictámenes por parte del obispo, que también indica su propio lugar junto a las más altas autoridades del gobierno.

La severidad de su prédica es también una dimensión del discurso: indica cuál es la relación que su emisor establece con el interlocutor, al que está alertando, desde su posición cimera, acerca de la necesidad de promover un patriotismo capaz de contener los “desvaríos” de las masas.

La seguridad con que el Obpo. de Córdoba dictamina en cuanto a la “verdad histórica” y la interpretación de la Constitución, no debe ser pasada por alto, ni considerada una veleidad individual. ¿Son la historia o el derecho constitucional materias que se encuentran en el campo de autoridad de un miembro de las altas jerarquías eclesíásticas? Este interrogante tiene una respuesta –como hemos visto– en la formación discursiva: todas las áreas del saber “terrenal” quedan supeeditadas a la intermediación de los “únicos transmisores”, que son, en consecuencia, jueces inapelables. Su palabra se encuentra respaldada por la “legitimidad” y la consecuente “autoridad excluyente de la Iglesia” para intervenir no solo en las materias estrictamente religiosas, sino para fiscalizar los contenidos de todas las Ciencias Sociales y de todos los saberes, que debían ser tributarios de la “Verdad Revelada”.

La pastoral del Centenario no delinea una historia en el vacío ni propone, sin fundamento, simbolizar –mediante un desfile solemne ordenado por jerarquías– el “patriotismo”. Se trata de enlazar al relato sin profundidad de la historia escolar rituales que, en sus

múltiples lenguajes, contribuyan a modelar una sociedad “obediente”, dispuesta a acatar la tradición que la Revolución de Mayo no había, siquiera en parte, cuestionado. Esto explica la apelación a un renovado discurso apocalíptico, que advierte acerca de los riesgos de un pueblo no regido por los “dogmas”. De este modo, si la lucha entre los revolucionarios de Mayo y España pierde sus contornos para convertirse en una decisión carente de conflictos ni resentimientos con la “madre patria”, más que una exploración del proceso iniciado en 1810, Mons. Bustos construye una imagen de lo que esta configuración convierte en verosímil<sup>6</sup> en 1910 (Ezcurra, 1982). La “gesta emancipadora”, convenientemente estereotipada para su transmisión escolar, se transforma en el argumento destinado a mostrar las raíces y los valores, que las masas avasallantes del presente, “carentes de religión”, amenazan destruir:

El pueblo levantado sobre la emancipación ha querido que el perfume y la virtud reguladora de la religión se extienda por todas sus instituciones, aunque a despecho de esta suprema voluntad veamos ahora una corriente agresiva (...) frente a la Nación constituida (...) se levanta un peligro temible, cuya fuerza desastrosa la toma de la falta de respeto y veneración por la religión del Estado, infundida por agentes advenedizos (...) hay una revolución nueva entre nosotros, empeñada en destruir la obra de aquella otra revolución que trajo la soberanía nacional (...) tenemos un verdadero ejército de poder formidable con propósitos directamente contrarios a la emancipación (...) y puede reunirse y formar olas abrumadoras de tempestad en presencia del gobierno (...) vigorizan sus fuerzas y avanzan sin detenerse en la conquista de mayores y mejores posiciones acercando el día del golpe definitivo. (Fray Bustos, s.f.)

<sup>6</sup> El discurso verosímil es aquel que se pretende sin código, que “oculta” su proceso de producción. Lo verosímil es aquello que se presenta como espejo de lo real y no como resultado de sus propias leyes. Un texto verosímil se remite a la realidad como si esta fuera transparente. Por eso lo verosímil implica una epistemología empirista. No se explicita la densidad ideológica del discurso, que emerge así como neutro en tanto que referencial. (Ezcurra, 1982, p. 26)

Esta configuración –que apela a metáforas (Lakoff y Johnson, 1986) que construyen “la realidad” a través de significados ligados a la confrontación total<sup>7</sup> y a una visión apocalíptica de masas humanas descontroladas; que omite referir a otras facetas de una inmigración que se ha instalado pacífica y laboriosamente en el “suelo patrio” de fe católica, protestante o judía y que descarta una historia y un civismo portadores de mensajes de tolerancia y participación– excluye espacios para alternativas educativas de contenido democrático.

En ese contexto discursivo, se inicia el acercamiento a “los soldados de la patria”:

el medio mejor para la educación del patriotismo es el conocimiento de la historia patria, que es la que marca los acontecimientos pasados y los lega como ejemplo a la posteridad. No puede ser buen patriota el que no conoce la historia de su patria. Para la educación del sentimiento se requiere que la historia reúna las siguientes condiciones: que sea optimista es decir que afirme su suficiencia nacional y sirva de estímulo y aliento al educando (...) La bandera, ese símbolo de la patria que los enemigos de la pedagogía cristiana han pretendido mancillar (...) el uniforme militar, la marcha de los soldados de la patria, son elementos que contribuyen poderosamente a la educación de los sentimientos patrióticos. ([Nota del periódico *Los principios*], 1910)

Este acercamiento, a su vez, parece explicar el acuerdo en aceptar a San Martín como el héroe indiscutido, aunque, como veremos, condicionado a recortar sus “dudosas” vinculaciones antidogmáticas.

La Logia Lautaro no integraba la masonería ni era anticatólica. La Logia Lautaro fue una asociación secreta meramente política, cuyo

<sup>7</sup> Al respecto ver: LaKoff, G. y Johnson, M., *Metáforas de la vida cotidiana*, Madrid, cátedra, 1986: “La existencia de una red metafórica afecta a las representaciones internas que tiene el hablante. La esencia de la metáfora es entender y experimentar un tipo de cosa en términos de otra.” Sería materia de una futura reflexión, el papel que esta profusión de metáforas, que evocan “mareas avasallantes”, o la “invasión del enemigo amenazante”, para referirse a la inmigración o a los adherentes a otros cultos, juegan en esta construcción y en el curso del conflicto.

fin fue propagar la idea de la emancipación y realizarla teniendo para ello una organización interna semejante a las de las logias masonicas. ([Nota del periódico *Los principios*], 1910)

Como si nada se hubiera dicho, la “historia dogmática” del centenario deja fuera todos los aportes de su campo para regirse por su propio enunciado rector.

Los objetivos en este terreno, siempre en el marco de una práctica hegemónica, tendieron a interpelar a aquellas fracciones del liberalismo dispuestas a aceptar el llamado a conformar un modelo educativo y una historia legitimadora de un patriotismo pasivo, basado en rituales y carente de mensajes que tendieran a promover la participación.

## Reflexiones finales

He identificado algunos rasgos del discurso del NCC que giran en torno a un eje central: la cristalización del *patriotismo* articulado a la *tradición católica*, internalizado en un espacio escolar que excluya los interrogantes y la investigación.

Me he centrado analíticamente en el relato histórico que se entramaba con otros aspectos de la atmósfera escolar, es decir, con múltiples lenguajes: cuadros, emblemas, parábolas, disposiciones jerárquicas. Estas se integraron en una constelación, una trama prácticamente indiferenciada. En este discurso, la historia es algo estático, carente de relieve, que se elabora como un conjunto de afirmaciones taxativas y se ve dispensado de aportes argumentativos, propios del campo en cuestión, que tiene efectos en todo el espacio educativo. No obstante, estos efectos deben ser analizados desde una mirada dirigida al curso de las relaciones del NCC con el liberalismo.

## Interrogantes para seguir reflexionando

1. ¿Es posible reconocer en el cotidiano de prácticas, espacios y rituales de las escuelas algunas huellas de este pasado? En caso afirmativo, detallar cuáles podrían ser esas marcas, acciones o discursos.
2. Busquen—en revistas, manuales o en la web—imágenes de los personajes históricos que en la escuela se han destacado como próceres. ¿Encuentran elementos o símbolos religiosos que los acompañen en esas representaciones escolares?

## Bibliografía

Auza, N. (1987). *Aciertos y fracasos del catolicismo argentino. Grote y la estrategia social*. Docencia.

Braslavsky, C. (1992). *Los usos de la historia en la educación argentina*. Mimeo.

Devoto, F. (junio a diciembre de 1992). Idea de Nación, inmigración y “cuestión social” en la historiografía académica y en los libros de texto de Argentina (1912-1974). *Estudios Sociales* 3(1), 9-30. <https://doi.org/10.14409/es.v3i1>

Estrada, J. M. (1945). *La Iglesia y el Estado*. Jackson.

Fray Bustos, Z. (s.f.). *Pastoral del Centenario*. Córdoba.

León XII y los países hispano-americanos. (1924). *Archivo histórico diplomático mexicano* 9. Secretaría de Relaciones Exteriores de México.

Mitre, B. (1963). *Historia de San Martín*. Peuser.

Robin, R. (1980). Los manuales de historia de la Tercera República Francesa: un problema de hegemonía ideológica en M. Monteforte Toledo (coord.), *El discurso político*. UNAM, Ed. Nueva imagen.

Roitenburd, S. (1997) Educación y control social, Córdoba 1862-1944 en Puiggrós, A. (dir.), *Historia de la Educación en la Argentina* (Tomo IV). Galerna.

Rojas, R. (1941). *Blasón de plata*. Losada.

Weinberg, G. (1984). Modelos educativos en la historia de América Latina. Kapelusz.

[Nota del periódico *Eco de Córdoba*]. (8 de agosto de 1863). *Eco de Córdoba*.

[Nota del periódico *Eco de Córdoba*]. (20 de junio de 1880). *Eco de Córdoba*.

[Nota del periódico *Los Principios*]. (8 de marzo de 1910). Diario *Los Principios*.

[Nota del periódico *Los Principios*]. (1 de junio de 1910). Diario *Los Principios*.

[Nota del periódico *Los Principios*]. (19 de junio de 1910). Diario *Los Principios*.



**Parte 5.**  
**La compleja articulación**  
**educación-trabajo**



# Las demandas de formación técnica durante la industrialización por sustitución de importaciones (ISI) entre 1930 y 1955

*Tatiana Zancov*

## **Introducción**

Desde la “década infame” el proceso democrático del país fue pendulando entre golpes de Estado cívico-militares y “fraudes patrióticos”, lo que permitió a la oligarquía conservadora y terrateniente, vinculada a los mercados internacionales, sostener su hegemonía económico-social. Con el derrocamiento de Yrigoyen y la “Restauración Conservadora” sostenida a través del fraude patriótico, se permitieron grandes negociados. Un ejemplo de esto es el Pacto Roca-Runci-man (1933), presentado como un paso para la reconstrucción de la relación entre Argentina y Gran Bretaña. El tratado dejaba en manos de estos últimos el monopolio del transporte y de los frigoríficos.

Así se irá abriendo la brecha entre el proyecto de país de los sectores oligárquicos –proyecto que le permitió al vicepresidente e hijo de Julio Argentino Roca, de quien detentaba el mismo nombre, expresar

“La República Argentina, por su interdependencia recíproca, es, desde el punto de vista económico, una parte integrante del Imperio Británico” (Eggers-Brass, 2006, p. 377)– y los ideales de un creciente sentimiento nacionalista que fue arraigándose en las clases subalternas de los medianos propietarios conjuntamente con los emprendimientos urbanos.

Luego de la presidencia del binomio Justo - Roca (h) (1932-1938), la fórmula presidencial ganadora en 1938 para el sexenio 1938-1944 estaba formada por Roberto Marcelino Ortiz (radical) y Ramón S. Castillo (conservador). Al renunciar Ortiz, asume la continuidad del mandato Ramón S. Castillo, quien será depuesto por un nuevo golpe militar en 1943.

En la llamada década infame, la provincia de Córdoba llevó adelante un proceso de institucionalización democrática en manos de un radicalismo pluriclasista, con un perfil liberal con preocupación social; en este caso, nos referimos a las gobernaciones de Amadeo Sabattini (1936-1940) y Santiago del Castillo (1940-1943). En 1943, el proceso provincial también será interrumpido, iniciando un ciclo de intromisiones nacionales –llamadas intervenciones federales– entre junio de 1943 y mayo de 1946; ninguna durará más de un año.

A pesar de las discontinuidades gubernamentales, en 1943 la fábrica militar de aviones que funcionaba en Córdoba pasa a llamarse Instituto Aerotécnico, formador de técnicos de alta especialización manual y con proyección a la investigación. Entre sus objetivos estaba la transferencia de suministros tecnológicos entre los sectores privado y nacional, brindando a su vez asesoramiento y soporte económico. Estos fueron los cimientos de la industria automotriz de Córdoba, lo que significó el posicionamiento de esta como polo industrial a nivel nacional.

Para esta presentación ahondaremos en las propuestas educativas desde el golpe de Estado de 1943 al golpe de Estado de 1955. Para ello, haremos un acercamiento multidimensional sobre la historia de la educación que nos permita comprender a la educación como manifestación de la textualidad social, entendida como un

entramado que no puede ser explicado desde un único factor (como, por ejemplo, quién gobierna), sino que se analiza desde los planos de lo demográfico-ecológico, lo económico-social y lo político-jurídico-administrativo, para dar cuenta de las relaciones de dicha textualidad (Gelmi, Tosolini, Zancov, Romero y Portela, 2018).

## **La industrialización como eje de las políticas de los gobiernos de Perón**

En la década del 40 seremos testigos de la construcción del peronismo. La posibilidad de 10 años seguidos de gobierno cuya base electoral se asentaba en el proceso de alta concentración urbana y el incremento industrial con capitales nacionales (ya que los capitales extranjeros estaban ocupados en sus tierras natales, donde se llevaba a cabo la Segunda Guerra Mundial) demandó una especialización de la mano de obra industrial, que permitió la institucionalización de la modalidad de la educación técnica formal, no solo en el nivel secundario sino también a nivel superior.

Juan Domingo Perón formó parte del golpe militar de 1943 en su calidad de militar en actividad, siendo el año 1945 el tiempo en que el –por aquel entonces– coronel salta a la popularidad y comienza un proceso de acumulación de poder. Recordemos que concentraba en su persona los cargos de secretario de Trabajo y Previsión Social, ministro de Guerra y vicepresidente, lo que ocasionaba recelo en el cuerpo castrense y produjo su detención y posterior liberación. Escapa a este capítulo la construcción de los lazos entre Perón y el movimiento obrero; basta con mencionar que desde el 17 de octubre de 1945 la suerte de ambos quedó ligada cuando millares de trabajadores en las distintas plazas de las ciudades del país se lanzaron en defensa de Perón, aun cuando desde las cabezas de diferentes sindicatos arengaron a sus representados para que no se dejaran “confundir” por interés que estaban por fuera de lo sindical.

Las corrientes nacionalistas de sectores antioligárquicos –entre ellos, intelectuales, sindicalistas y algunos sectores cristianos– veían la intromisión de ideas extranjerizantes en la organización obrera como un freno al destino de la nación; de allí que la figura de Perón se materializó como líder para el proyecto nacional y popular, como expresara el mismo conductor en el discurso del 17 de octubre de 1945. Él será el vínculo de unión “sobre la hermandad de los que trabajan ha de levantarse esta hermosa tierra, la unidad de todos los argentinos” (Perón, 1945), presentándose como comprometido con la lucha por alcanzar la justicia social.

En las elecciones de 1946 para la gobernación de Córdoba se presenta una coalición entre el Partido Laborista (cuyo candidato presidencial era Juan Domingo Perón) y una fracción de la Unión Cívica Radical, quienes logran el triunfo con la fórmula Argentino S. Auchter - Ramón Asís. Los conflictos internos entre estos sectores hicieron difícil la gobernabilidad y el gobierno central ordenó por decreto una intervención federal a la provincia, que quedará bajo las disposiciones nacionales hasta las nuevas elecciones en 1948.

En los comicios del 5 de diciembre obtiene el triunfo la fórmula del Partido Peronista conformada por el brigadier Juan Ignacio San Martín (aún en funciones militares) y Bernardo Pío Lacase. En el caso del Brigadier cabe recordar que “carecía de currículum en la política partidaria provincial –había llegado a Córdoba tres años antes para hacerse cargo del Instituto Aerotécnico– debió vencer las resistencias de Raúl Bustos Fierro y otros dirigentes locales” (Tchay y Philp, 2010, p. 268).

El brigadier San Martín era un exponente de la propuesta educativa técnica oficial, ya que se había formado en el Colegio Militar nacional y luego en la Escuela Superior Técnica del Ejército, finalizando su carrera de ingeniero militar. También había desarrollado funciones en la fábrica militar de aviones. Especializado en el Instituto Real Politécnico de Turín (Italia), era doctor en Ingeniería Aeronáutica y fue profesor en la Escuela de Mecánica del Ejército. Este gobernador llevó adelante una política en consonancia con las demandas de los

sectores productivos urbanos provinciales y las propuestas del gobierno nacional al cual adhirió fervientemente. Estuvo acompañado de una fuerte legitimación social sobre ser “trabajador de una fábrica”, mano de obra especializada; también generó reconocimiento socio-ideológico vinculado a la situación económica general de bienestar y a las posibilidades de movilidad.

De esta manera, la sintonía entre gobierno nacional y provincial hizo que el primer Plan Quinquenal fuera la brújula de los esfuerzos gubernamentales. Este plan de gobierno para el período 1947-1951 ponía de manifiesto el rol activo del Estado y su voluntad de colocar a la economía al servicio de la justicia social y el desarrollo industrial.

Hasta ahora hemos vivido permanentemente las etapas de la lucha, y es necesario trazar una línea y comenzar ya la etapa constructiva. Y esa etapa constructiva, representada por el Plan de Gobierno, no se puede realizar, con todas las facilidades y el mínimo de esfuerzo para obtener el mayor provecho posible, si no en un ambiente de tranquilidad y de paz. (Perón, citado por Guglielmino, p. 49)

En el plan se destaca, en especial, el concepto de enseñanza práctica y profesional en el nivel medio, ya que tenía una concepción integral del trabajo, no como un mero adiestramiento individualista (como el modelo demo-burgués-liberal de la década del 80 había impregnado en la homogeneización de valores en el nivel de instrucción pública). Esa construcción había permitido a los planteos de la izquierda sindicalista disputar el lugar de la formación nacional en defensa de la educación de clase; ambas propuestas fueron igualmente disputadas por el peronismo.

Leamos este extracto que forma parte de la *Doctrina peronista*, el texto obligado de la formación política de los militantes. Analicemos el concepto del sujeto "obrero-trabajador" y los contenidos formativos en tanto el mundo del trabajo, presencia ciudadana y ética.

**PRODUCCION.**

**Se obtiene hoy eso con una máquina perfecta —que la tenemos— y con una buena mano de obra, de un obrero capacitado, inteligente y meticulouso. Es por eso que la Secretaría de Trabajo y Previsión ya ha comenzado con la instrucción de menores.**

**Comenzaremos con jóvenes que saldrán operarios, después les crearemos las Escuelas de aplicación técnica, para que sean sobrestantes, capataces, etc., y después las escuelas politécnicas, de donde saldrán técnicos, recuperando, así ese elemento hoy abandonado al juego, a la vagancia y al vicio, por falta de una acción orientadora del gobierno.**

**Cuando se dijo que el país seguiría siendo colonial, mientras no hubiera una industria —que es también una verdad del presente—, pensamos nosotros que la Argentina no tendría una industria hasta que no hubiera racionalizado la formación de sus operarios, en que cada uno, mediante un mejoramiento social, un mejoramiento espiritual y un mejoramiento material pudiera rendir a esa industria la perfección que ella exige, para poder competir con las demás industrias, en cualquier momento.**

Tomado de Perón, 1947.

A partir del Plan Quinquenal, se presentaron diferentes proyectos de ley, disponiendo de manera articulada la mirada entre el movimiento obrero, el capital nacional y el desarrollo para las diferentes esferas del Estado. Entre ellos, aparecían las propuestas formales educativas y las amplias ofertas de fundaciones, como la de la Sra. Eva Perón, esposa del presidente.

Los enunciados en torno a la interrelación entre la educación y los medios de producción significaron un posicionamiento, encarnado en la figura del presidente Perón y su intención de fortalecer la enseñanza formal con el trabajo.

Ya no se hablará de proyectos de Estado, sino que el gobierno es el centro de “un movimiento de conciencia dirigido por la mano rectora y firme, apoyado por la expresión de una mayoría de voluntades que ha trazado sus propios caminos dentro del espíritu de su propio pueblo” (Perón, 1950, p. 27). Esta expresión de corte espiritualista era propia de los proyectos nacionalistas de la época y la escuela nuevamente es vehículo para la expansión de una ideología: “la doctrina debe estar arraigada en el corazón del pueblo, para que éste pueda hacerla cumplir al más mediocre de los todos los gobernantes que pudieran venir” (Perón, 1953, p. 32).

El brigadier San Martín, gobernador de la provincia tras las elecciones de 1949, no llega a concluir su mandato, porque el presidente Perón lo llama a formar parte de su gabinete para desempeñarse como ministro de Aeronáutica entre 1951 y 1955; queda entonces Lucini como gobernador. Luego de la reforma constitucional de 1949, en 1952 nuevamente gana la fórmula peronista Dr. Raúl F. Lucini-Federico de la Uña, que acompañará la propuesta del segundo Plan Quinquenal.

En la provincia de Córdoba se continuará estimulando el perfil industrial, unificando los planes de estudios para todo el país a partir del segundo Plan Quinquenal.

PLAN DE ESTUDIOS												
Ciclo Básico por especialidad												
	Mecánica Carpintería Construcciones civiles Construcciones navales			Automotores Aviación Ferrocarriles Frio			Electricidad Telecomunica- ciones			Química Petróleo		
Asignatura	1º Año	2º Año	3º Año	1º Año	2º Año	3º Año	1º Año	2º Año	3º Año	1º Año	2º Año	3º Año
Matemáticas	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5
Castellano	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3
Historia y Geografía	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3
Rel. o Moral	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
Educ. Cívica	2	—	—	2	—	—	2	—	—	2	—	—
Higiene y Seguridad Industrial	—	2	—	—	2	—	—	2	—	—	2	—
Org. y Legislación del Trabajo	—	—	2	—	—	2	—	—	2	—	—	2
Física	3	2	—	3	2	—	3	2	—	3	2	—
Química	2	2	—	2	2	—	2	2	—	2	4	4
Tecnología	—	2	3	—	3	5	—	—	3	—	3	3
Electricidad	—	—	2	—	—	2	—	3	4	—	—	2
Dibujo Técnico	4	3	4	4	2	2	4	2	2	4	—	—
Hs./semanales	24	24	24	24	24	24	24	24	24	24	24	24
<b>En otro turno</b>												
Taller	16	16	16	16	16	16	16	16	16	16	16	16
Educ. Física	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
<b>Total Hs. Semanales</b>	<b>42</b>	<b>42</b>	<b>42</b>	<b>42</b>	<b>42</b>	<b>42</b>	<b>42</b>	<b>42</b>	<b>42</b>	<b>42</b>	<b>42</b>	<b>42</b>

Veamos ahora la propuesta de plan de estudios para el ciclo básico de las escuelas técnicas por especialidad (año 1952). Observemos el peso de los trayectos de formación general con los espacios prácticos y el perfil de los egresados.

*Nota:* Planes de estudios para las Escuelas Industriales dependientes de la Dirección General de Enseñanza Técnica del Ministerio de Educación de la Nación, según decreto 2164/1952. Tomado de CONET, 1952.

## La modalidad técnica como alternativa escolar oficial

El Estado como organizador del sistema educativo, durante los gobiernos peronistas, le asigna al trabajo no una misión de “progreso” individual, sino que lo engloba en una concepción de país

corporativo. A tal punto que, en la Reforma Constitucional de 1949, se introduce el Art 14 bis con el reconocimiento de todos los derechos del trabajador, pero se anula el derecho a la huelga. Al respecto, estas son las palabras de Arturo Sampay, convencional constituyente por el Partido Peronista: “el derecho absoluto de huelga, por lo tanto, no puede ser consagrado en una Constitución, a pesar de lo cual, dentro del derecho positivo argentino, se reglamente esa zona de guerra extrajurídica” (*Diario de Sesiones de la Convención Nacional Constituyente*, 1949, p. 275). En la patria de Perón, es él quien resuelve los problemas de los trabajadores.

Gobierno y Estado se funden en una sola organización, en la que la obligación planificadora incluye a los trabajadores alineados a los gremios y a los gremios alineados al partido (la rama sindical). Las cabezas de los gremios debían participar de las tomas de decisiones de la producción, de la guía de empresas y fábricas y del bienestar de sus asociados; al mismo tiempo, se plantea la necesidad de capacitación continua para la mano de obra especializada de las fábricas: “Es necesario capacitar la mano de obra, para que nuestras industrias puedan competir con las demás industrias y formar hombres capaces de sacar a la tierra todo lo que la tierra noblemente ofrece a quien la sabe trabajar científicamente” (Perón, 1947, pp. 108 y109). El trabajo, entonces, se convierte en un posicionamiento político pedagógico, una construcción del gobierno peronista para mejorar y capacitar la mano de obra para las fábricas, con la intención de posicionar las industrias nacionales en el mercado mundial.

Esta posición de formar mano de obra especializada no se limitaba a capacitar nuevos obreros, sino que pasarían a ser la vanguardia: serían los cuadros políticos peronistas, dirigentes y capataces que pudieran responder y controlar en las fábricas a la creciente masa de nuevos trabajadores. Aparece clara aquí la búsqueda de que “el gobierno de la nación debe velar por la educación integral del pueblo y no por una parte de esa educación” (Perón, 1947, p. 107). Esta expresión no necesariamente se reflejaba en los planes de estudio, pero

era un reclamo hacia las bases docentes gremiales por la exigencia del carnet de afiliación al partido.

Mientras tanto, la enseñanza técnica fue reestructurada: las escuelas de artes y oficios y las industriales, otrora expresiones surgidas de las demandas en diferentes lugares, fueron reunificadas en un solo tipo: escuelas industriales.

Siguiendo en esta dirección, en el año 1946 se crea la Comisión Nacional de Aprendizaje y Orientación Profesional (CNAOP), por medio del decreto 14538/44 convertido en la Ley 12921. Esta comisión tenía por objeto la formación y el perfeccionamiento de los obreros. Los planes de enseñanza de las escuelas que dependían de esta comisión se dividían en tres ciclos.

- Básico: de tres años de duración. Ofrecía la obtención del título de experto en las especialidades previstas en los programas de estudios.
- Técnico: de cuatro años de duración. A su término se obtenía el título de técnico de fábrica.
- Universitario: que se cursaría en la Universidad Obrera Nacional.

La expansión de la formación técnica, en los diversos niveles del sistema educativo, constituyó una estrategia política fuerte de inclusión social y educativa del peronismo. Él mismo diseñó una oferta específica para la formación del obrero, sin modificar el tronco del bachillerato humanista (colegios nacionales), que continuaron teniendo una orientación netamente académica y enciclopédica con objetivos de preparación para la universidad (Puiggrós, 1993). Sin embargo, también se incluyó dentro del Plan Quinquenal una propuesta de ley universitaria, porque esta presentaba dos problemas; primero

un problema político y después, un problema técnico. El problema político consistía precisamente, en sacar la política de la Universidad,

y eso es en lo que hemos estado empeñados, sin preconceptos y sin ninguna intención ulterior que no fuera favorecer y defender las actividades de la Universidad. (...) Estoy tratando de interpretar la crítica que los mismos señores profesores han realizado dentro de la Universidad y de poner remedio a sus males: un remedio radical, para que en el futuro las universidades sean verdaderos centros de enseñanza, verdaderos centros de ciencias y no de actividades extrañas a su función. (Perón, 1947, p. 51)

En el año 1947 se sanciona la Ley Universitaria, que, entre otras cuestiones, plantea la quita de los aranceles de las universidades. En el año 1948 –a través de la Ley 13299– es creada la Universidad Obrera Nacional, con el objeto de formar, de una manera integral, a profesionales obreros y proveer a la enseñanza técnica de un cuerpo de docentes especializados. Esta misma ley creaba un segundo ciclo de escuelas fábricas (5º, 6º y 7º año) que permitía obtener el título de técnico de fábrica. Esta universidad, cuya sede central se encontraba en Buenos Aires, estaba compuesta por muchas facultades regionales instaladas en diferentes provincias.

A partir del golpe de Estado de 1955 y en el marco de la desperonización del sistema educativo, los partidarios del desarrollismo trataron de borrar los postulados del peronismo, que permanecerá proscripto como partido por 18 años. Esto generó un resquebrajamiento en la continuidad de la Universidad Obrera, cuyas sedes regionales habían iniciado sus actividades en el año 1953, por lo que no se había llegado a generar una primera cohorte cuando el golpe puso en vilo su continuidad. A partir de 1958, bajo la presidencia de Frondizi y con la difusión de las ideas del desarrollismo y las teorías del capital humano, la Universidad Obrera pasa a denominarse Universidad Tecnológica Nacional, lo que da cuenta de las nuevas industrializaciones y las miradas en torno a los nuevos desarrollos tecnológicos y, por lo tanto, noveles concepciones de trabajo y de trabajador.

En este marco, Córdoba vive la creación de nuevas fábricas, de la mano de capitales privados, como es el caso de Industrias Kaiser, que

se instala en Argentina en 1955 mediante convenio entre la Compañía Kaiser de EE. UU. y el IAME (Industrias Aeronáuticas y Mecánicas del Estado). La nueva fábrica tiene una rápida expansión, con lo que la nueva dinámica y la necesidad de personal calificado no podían ser sostenidas solo con egresados de las escuelas técnicas estatales.

Será la propia industria la que abrirá aulas (las cuales derivarían en una escuela técnica privada) para la capacitación en el trabajo fabril.

En este contexto la provincia contaba con Instituciones de enseñanza Técnica provinciales, se puede reconocer para esta modalidad tres tipos de Institutos que convivían en la misma: IPET (Institutos Provinciales de Enseñanza Técnica), BTE (Bachiller Técnico Especializados), agrotécnicas y ENET (Escuelas Nacionales de Enseñanza Técnica), las diferencias entre ellos se refieren a los planes de estudios que poseen y las cargas horarias entre otras. De este modo, en el territorio provincial se desarrollaron, hasta la década del '90 dos modelos de enseñanza técnica de nivel medio, uno caracterizado en el apartado anterior, de dependencia nacional, fuertemente centralizado por el CONET y otro dependiente de la Provincia, vinculado al desarrollo de la industria local. (Ferreyra Petrini y Zancov, 2011, p. 50)

## **Abriendo expectativas**

En la Córdoba del gobierno de Sabattini se sostuvo la prioridad de transformar y sostener la industrialización, apostando a la ampliación educativa como fundamento de prosperidad mediterránea. Para ello, se inauguraron 173 escuelas, cuya arquitectura se asemejaba más a fábricas que a los centros escolares hasta ese momento diseñados. Este diseño no iba acompañado de las propuestas del gobierno nacional; en cambio, fue realizado con financiamiento y pensamiento originario cordobés, de las filas de los egresados de la formación técnica (como el brigadier San Martín). Luego se extendió

esta modalidad en el ámbito local y rápidamente pudo adecuarse a las propuestas nacionales. Tanto el peronismo –como política general– como las prácticas privadas, en particular, generarán alternativas en la formación de la educación técnica-tecnológica y también en el sentido del desarrollo productivo de la región.

Sobre las luchas, resignificados y contradicciones entre educación y trabajo podríamos preguntar a las generaciones mayores, y preguntarnos a nosotros mismos en este presente que pensamos que es posible. Después de todo, la docencia tiene muchos sueños para el futuro y utopías para inventar.

### Interrogantes para seguir reflexionando

El circuito de formación técnica ha ido variando desde la Ley Federal de Educación (1994) hasta la Ley de Educación Técnico-Profesional (2008).

1. ¿Cuáles son las ideas sobre producción, trabajo y educación que se discuten hoy?
2. ¿Cuáles son miradas sobre el trabajo y las demandas que se le realizan a la educación en la actualidad?

### Glosario

*Década infame*: hace referencia al período comprendido entre 1930 y 1943.

Comienza con el golpe cívico militar al presidente Yrigoyen. El período se caracterizó por una “restauración conservadora” a nivel político, sostenida a través del fraude patriótico, que consistió en diferentes medidas para evitar la voluntad popular. Entre ellas se pueden nombrar

la retención de libretas de enrolamiento por parte de los patrones o empleadores y el control de votos, entre otras. Esto generó que no se realizarán de manera transparente las elecciones.

*Oligarquía:* el concepto oligarquía tiene múltiples significantes desde la Antigua Grecia hasta el presente, por ello su construcción es histórica. En todos los casos tiene que ver con sectores económicos fuertes que ostentan hegemonía política. Como minoría, disputan el ejercicio de los mecanismos de toma de decisión política. En el caso de Argentina y Latinoamérica, en donde la acumulación de riquezas está vinculada a la exportación de materias primas y no de bienes de consumos industriales, es preferente usar esta expresión para referirse a los sectores económicos terratenientes-estancieros. En nuestro país, ellos fueron quienes conformaron el modelo del “unicato” desde la presidencia de Bartolomé Mitre y posteriormente conformaron un solo partido, el Partido Nacional Autónomo (PAN), dirigidos por la Liga de los Gobernadores. La supremacía de este partido continuó, con distintos matices, hasta Roque Saenz Peña y la ley electoral de 1912, que abrió el camino para las elecciones presidenciales que ganara el radical Hipólito Yrigoyen.

*Clases subalternas:* el pensador Antonio Gramsci, en su análisis sobre el tiempo histórico que vivía (muere en 1937) y el crecimiento del movimiento fascista en su Italia natal, conformó una serie de conceptos explicativos al respecto. Entre otros, definió a la hegemonía en tiempos de la democracia-burguesa-liberal como una construcción que logra aglutinar sujetos sociales de diferentes estratos sociales que escapan de la lógica burguesía-dominante contra proletariado-dominado —en los esquemas del siglo XIX— y que representan sectores económicos dinámicos, entre ellos la denominada “clase media”. Ellos son atraídos por una serie de premisas y propuestas transversales a su “posición material de clase”; en este sentido, los conceptos de “necesidad de un líder fuerte”, “respeto religioso” y “adscripción a la Nación” llevan a propuestas políticas pluriclasistas que generan una conciencia de pertenencia a una comunidad común, más allá de las condiciones objetivas de cada persona.

Parte de la formación de una “conciencia compartida” entre sujetos de conformación social heterogénea, se forma en la escolarización. “Gramsci sostiene que la complejidad de su sistema educativo, expresado en la amplitud de las especialidades que presentan, y los grados jerárquicos verticales que forma dentro de esas especialidades” (Hillert, Ouviaña, Rigal y Suárez, 2016, p. 36).

*Espiritualismo:* (Filosofía idealista)

C.W. Friedrich Hegel (1770-1831) desde sus Lecciones sobre la Filosofía de la Historia Universal, articuló dialécticamente el idealismo y dio entidad absoluta al “Espíritu” (...) La verdad es la unidad de la voluntad general y la voluntad subjetiva; y lo universal está en las leyes del Estado, en las determinaciones universales y racionales (Hegel, 2008: 101), de esta manera quedan instituidos los principios fundantes del mandato espiritualista en la teoría y práctica educativa.

El espiritualismo rechazó al materialismo del liberalismo y el comunismo, de los positivistas y de los dialécticos de izquierdas y a los partidos políticos como expresiones legítimas en que se organizaba la participación ciudadana en las nuevas constituciones; los espiritualistas llamaron a la unidad en el “movimiento”, al estado como encarnación de la nación y a la educación como autoconocimiento del hombre como expresión de la autoconciencia del Espíritu. (Gelmi, 2012)

## **Bibliografía**

Consejo Nacional de Educación Técnica (CONET). (1952). Plan de Estudios para las Escuelas Industriales dependientes de la Dirección General de Enseñanza Técnica del Ministerio de Educación de la Nación –según decreto 2164/1952-. <http://www.inet.edu.ar/index.php/material-de-capacitacion/documentos-de-la-escuela-tecnica-1959-1995/>

*Diario de Sesiones de la Convención Nacional Constituyente.* (1949). Tomo I. Imprenta del Congreso de la Nación.

Eggers-Brass, T. (2007). *Historia argentina. Una mirada crítica.* Maipue.

Gelmi, E., Tosolini, M., Zancov, T., Romero, G. y Portela, C. (2018). *Leer la educación en diacronía. Apuntes de la cátedra Historia Social de la Educación.* Universidad Nacional de Córdoba.

Cuglielmino, O. (comp.). (1997). *Perón y la pedagogía nacional.* Corregidor.

Hillert, F., Ouviaña, H., Rigal, L. y Suárez, D. (2011). *Gramsci y la educación: pedagogía de la praxis y políticas culturales en América Latina.* Noveduc libros.

Perón, E. (1950). *Eva Perón. Su palabra... su pensamiento...su acción.* Subsecretaría de Informaciones de la Presidencia de la Nación.

Perón, J. D. (17 de octubre de 1945). *Discurso desde el balcón de la casa de gobierno en Plaza de Mayo.* Buenos Aires, Argentina.

Perón, J. D. (1947). *Doctrina peronista: filosófica, política, social.* Buenos Aires, Argentina.

Puiggrós, A. (1993). *Historia de la educación en la Argentina* (tomo VII). Galerna.

Tcach, C. y Philp, M. (2010). Estado y Estado: las disputas entre lo nuevo y lo viejo en C. Tcach (coord.), *Córdoba Bicentenario. Claves de su historia contemporánea.* Centro de Estudios Avanzados y Editorial de la Universidad Nacional de Córdoba.

Zancov, T. y Ferreyra Petrini, M. (2011). *La escuela técnica del nivel medio: del discurso fundante a las reformas recientes. Un estudio de caso* [Tesis de grado no publicada]. Facultad de Filosofía y Humanidades, Universidad Nacional de Córdoba.

# De la disputa entre la Federación Católica de Educadores y la UEPC a la reconfiguración del Campo Sindical Docente a fines de la década del cincuenta

*Gonzalo Gutierrez*

Este trabajo intenta dar cuenta del conflicto entre la Unión de Educadores de la provincia de Córdoba (UEPC) y la Federación Católica de Educadores (FCE) entre 1955 y 1958. La relevancia de analizar este enfrentamiento radica en dos cuestiones: por un lado, durante este período la FCE fue la única organización sindical que, además de pretender, contaba con la capacidad operativa y política de discutirle la incipiente hegemonía sindical a UEPC. Por el otro, con posterioridad a este conflicto, UEPC adquirió una posición hegemónica en el Campo Sindical Docente (CSD) durante los siguientes sesenta años.

Entendiendo que el CSD ocupa un lugar de frontera con el campo pedagógico y el político, el análisis de la relación entre UEPC y la FCE toma como referencia la posición asumida por los sectores católicos en dicho campo. Para ello, se presentan algunas características de su participación en la definición del currículum oficial, sus estrategias de organización interna y parte de los escenarios de disputa con UEPC. Por último, se proponen algunas interpretaciones de su derrota política.

## **Transformaciones del Campo Sindical Docente en la década del cincuenta**

Los sindicatos docentes tuvieron diferentes expresiones organizativas a lo largo del siglo XX: sindicatos, asociaciones, federaciones, etcétera. Su influencia en los modos de relación entre Estado y docencia, así como en la gestión de los sistemas educativos, no han sido objeto de estudio sistemático aún. Con aportes de la teoría de los campos de Pierre Bourdieu (2000), se ha sostenido con anterioridad (Gutierrez, 2014) que hacia el interior del CSD las disputas por el monopolio de los recursos políticos, simbólicos y jurídicos son constitutivas de las relaciones entre representatividad sectorial de los sindicatos ante los docentes y el Estado, así como de sus articulaciones con la pedagogía.

En Córdoba, la década del cincuenta adquiere gran trascendencia con la creación de la UEPC (1953), por lo que se modifica de manera radical el funcionamiento del CSD. Como se ha mostrado en trabajos anteriores (Gutierrez, 2010), en este proceso iniciado a fines de la década del cuarenta desaparecen numerosas organizaciones sindicales con décadas de participación política –como la Asociación de Maestros de la Educación de Córdoba– y se crean otras, que perduran hasta la actualidad. Los sectores católicos ocuparon lugares relevantes y poco estudiados en la reorganización del CSD.

Con posterioridad al golpe de Estado de 1955 y la intervención a UEPC, la participación de los sectores católicos en el CSD se vio atravesada por intereses vinculados a la importancia estratégica que adquiriría la posesión del monopolio de la representación sindical docente en la definición de políticas educativas, atravesadas por la tensión en torno a la presencia o no de la religión en las escuelas públicas. Por ello, una característica común a las posiciones de los sectores sindicales católicos fue su constante ruptura de ese cordón sanitario que definía la función del sindicalismo docente hasta el momento, como función de representación de temas y problemas

laborales, pero no educativos y/o políticos. Los sectores católicos exigían al sindicalismo docente la ausencia de “la política”, imponiendo paralelamente su posición cristiana como no política, “común” y “natural” a la mayoría de la docencia. En este escenario, la disputa de la FCE con UEPC entre 1955 y 1958 fue ardua, prolongada y compleja por la heterogeneidad de sectores que participaban: dirigentes que estuvieron en la fundación de UEPC y se identificaban con el catolicismo, sectores católicos que, perteneciendo a organizaciones que nunca formaron parte de la UEPC, intentaron cooptar su conducción, como la Asociación de Amigos por la Educación y el Sindicato de Docentes Particulares y sectores no católicos como la Asociación de Maestros de la Provincia de Córdoba, compuesta por docentes cesanteados durante el peronismo. Muchos de quienes, con independencia de su encuadre organizacional, se asumían principalmente como católicos, se incorporaron a la FCE, que contaba con una doble adscripción institucional: se asumía como una organización independiente a UEPC, pero, a la vez, participaba de parte de su proceso de normalización, que culminaría con nuevas elecciones hacia 1957. Será la AMPC la que podrá capitalizar mejor políticamente este proceso, al incorporarse a la estructura de UEPC, mediante una serie de acuerdos (complejos de reconstruir) con sectores peronistas no católicos que dominaban aún, especialmente en el interior provincial, la estructura sindical.

En este trabajo, intentaremos analizar parte de las estrategias de construcción de legitimidad política de la FCE, así como los puntos de discusión con UEPC, para proponer, finalmente, algunas interpretaciones sobre los motivos de su derrota política a mediados de 1958. Para ello, es necesario señalar que la FCE se caracterizaba por construir y promover, ante la docencia y el Estado, una identidad alternativa a UEPC, pero, en su interior, se conformaba por dirigentes que simultáneamente participaban en otros agrupamientos sindicales, como el SDP o Amigos por la Educación, entre otros.

## **Los intereses católicos en el CSD y su proceso de diferenciación política con UEPC**

A mediados de 1956, era posible encontrar sectores católicos participando en la política interna de UEPC bajo la denominación de “Comandos Gremiales”. Su irrupción como sector interno formó parte de una ofensiva hacia los sectores liberales que se encontraban en la Junta Ejecutiva Provisoria designada por la intervención militar. Dicha ofensiva desembocó en la designación de Paredes, católico y primer presidente de los ateneos pedagógicos durante el peronismo, como nuevo interventor. Entre sus asesores, se destacaba la presencia de Rodolfo Mirgone, católico que había sido secretario de Finanzas de la primera conducción de UEPC durante el peronismo, y Hugo Capdevila<sup>1</sup>, miembro de los Comandos Gremiales, quien encabezaría posteriormente, desde la FCE, una política explícita de diferenciación que culminaría en una confrontación por el reconocimiento, ante los docentes y el Estado, de su representatividad sectorial.

La participación de la FCE en el CSD no era reciente, pues venía funcionando desde 1946. Entre sus propósitos se planteaba

Contemplar la totalidad de la persona humana abarcando el campo gremial como el social, cultural o religioso y que es católica en sus principios y fundamentos pero federa a todos los maestros provinciales, nacionales, municipales o particulares, sean católicos o no. (Diario Los Principios- DLP, 1956).

La FCE se constituía, de esta manera, en un sector con intereses de representación similares y por momentos más amplios a los enunciados por UEPC<sup>2</sup>. Estos no se reducían al ámbito estrictamente

<sup>1</sup> Este dirigente fue, a la vez, vicepresidente de la FCE hasta mediados de 1956 y posteriormente su presidente.

<sup>2</sup> Al crearse, UEPC se propuso representar a docentes de todos los niveles y modalidades del sistema educativo provincial. Los docentes dependientes de nación fueron representados durante el peronismo por la Unión de Docentes Argentinos (UDA).

sindical e incluían el interés por contribuir en la recristianización de la sociedad:

Con los ojos y la intención puesta en el señor de los cielos y la tierra, y al amparo de la libertad y de la democracia, los maestros y profesores agrupados bajo la denominación de Federación Católica de Educadores de la provincia de Córdoba venimos a asumir, en este momento de valientes e impostergables definiciones, toda la responsabilidad que nos compete frente al candente problema de la educación. (DLP, 1956)

En tanto el principio organizador de la FCE era la tarea de recristianización de la sociedad en el posperonismo, su ámbito de participación excedía el terreno estrictamente sindical y se hacía presente en espacios vinculados a la definición de políticas educativas. Esto se daba a partir de un diagnóstico claro de lo que la sociedad requería en dicho contexto: “el único remedio para tales males que aquejan a la sociedad humana, es el retomo a la vida y a las instituciones cristianas” (DLP, 1956), que, en el terreno educativo, la llevaban a ser una “sostenedora y defensora de la educación cristiana de la niñez y de juventud como la única completa y perfecta” (DLP, 1956). Mientras que desde la FCE se consideraba que el papel de la educación en los destinos de las nuevas generaciones era central, no alcanzaba con lograr una “enseñanza libre”. Era preciso, además, “la enseñanza de la religión católica, voluntaria, no obligatoria, dentro del horario de clases” (DLP Los Principios, 1956).

La relación de la FCE con el Estado entre 1955 y 1958 fue variando en su forma, contenido e influencia en función de las autoridades educativas que se fueron sucediendo en esos años, así como en relación a los temas de discusión políticos y educativos que se dieron. En este sentido, puede sostenerse que la claridad de los intereses defendidos por la FCE, vinculados a la defensa de los valores cristianos y la búsqueda de reconocimiento político y jurídico por parte del Estado, la llevarían a su distanciamiento de las autoridades educativas en el momento en que estas comenzaban a reconocer a UEPC como

representante sindical de los docentes, beneficiándola, al igual que durante el peronismo, a nivel político, material, simbólico y jurídico.

---

La claridad de los intereses defendidos por la FCE, vinculados a la defensa de los valores cristianos y la búsqueda de reconocimiento político y jurídico por parte del Estado, la llevarían a su distanciamiento de las autoridades educativas en el momento en que estas comenzaban a reconocer a UEPC como representante sindical de los docentes.

---

## **Las estrategias de legitimación de la FCE**

Las diferencias entre los sectores católicos y la intervención de UEPC dieron lugar a un distanciamiento y posterior enfrentamiento. Esta disputa se produjo en varios terrenos y de manera simultánea; por ejemplo, en la relación con el Estado. Allí puede observarse su ambivalencia: mientras, por un lado, el Estado generaba acciones que favorecían el posicionamiento sindical de UEPC ante los docentes, por el otro, legitimaba política y pedagógicamente a la FCE ante el sector docente, al incluirla como parte de los sectores que podían realizar aportes sobre los lineamientos políticos que debería asumir el sistema educativo. En el terreno estrictamente sindical, es posible reconocer dos aspectos de relevancia en las estrategias desplegadas por la FCE: su política de organización sindical y su participación en el CSD. En relación a su política de organización sindical, adquiere relevancia el intento de montar una estructura organizativa y territorial que le permitiera tener presencia en los mismos lugares que UEPC, así como la organización de servicios como estrategia orientada a retener la afiliación de sus adherentes. La relación de la FCE con el CSD se dio por medio de su participación en discusiones vinculadas a la reglamentación del Estatuto docente (reclamos por aumentos

salariales y mejoras en las condiciones de trabajo docente); así como también a partir de la realización de denuncias públicas hacia UEPC por la afiliación automática, dispuesta en diferentes momentos por las autoridades educativas, y la batalla legal por el reconocimiento –en el marco de la ley de asociaciones profesionales– como representante sindical docente.

La participación de la FCE en la multiplicidad de espacios y temas abordados tenía dos puntos en común. Por un lado, su interés por promover la recristianización de la sociedad en el posperonismo. Por el otro, disputar la representatividad sectorial en lo político, pedagógico y jurídico a UEPC. Parte de las notas distintivas que asumió esta disputa se presentan a continuación, organizadas en torno a tres planos de análisis: a) incidencia de la FCE en la redefinición del Currículum Oficial; b) características que asumió su proceso de organización interna y c) dimensiones político-gremiales de la disputa con UEPC.

### *La participación de la FCE en la definición del currículum oficial*

---

La relación entre los sectores católicos y la escuela asistió a una rápida recomposición con posterioridad al golpe de Estado de 1955. Esta se dio en relación a tres grandes aspectos: el restablecimiento de los aportes económicos del Estado a las escuelas católicas; la inclusión de la religión en el currículum oficial; y la alianza con un sector del sindicalismo docente identificado con el catolicismo para la legitimación “pedagógica” de la inclusión de la religión en el currículum oficial.

---

Las medidas adoptadas por parte del Estado provincial a favor del catolicismo comenzaron con el restablecimiento de subsidios a colegios religiosos, el 19 de febrero de 1956, y continuaron con la inclusión de la enseñanza de la religión en el currículum oficial.

Estas dos conquistas obtenidas por dichos sectores se complementarían a través de una alianza con una fracción sindical docente, la FCE. El 9 de marzo de 1957 el inspector general del Consejo de Educación solicitaba a su presidente, Hugo Capdevila, la “opinión del magisterio” sobre la importancia de enseñar religión en las escuelas de la provincia, así como sugerencias para hacerlo de la mejor manera posible. En su respuesta, la FCE, constituida en portavoz de los planteos católicos para el sector educativo desde el sindicalismo docente, sostenía que el Consejo de Educación debía contemplar, en la inclusión de la religión al currículum oficial, los aportes de la psicología de la religión, su didáctica y la modificación de algunas normativas escolares.

La participación de la FCE en las modificaciones del currículum oficial puede interpretarse como funcional a dos necesidades diferentes. Por un lado, la de un sector de la dirigencia educativa estatal que conformaba el gobierno militar de ese momento, en la búsqueda de argumentos pedagógicos y legitimidad proveniente de una parte de los mismos docentes organizados sindicalmente. Por el otro, desde la FCE, el vínculo con dicha fracción de gobierno representaba un reconocimiento político de su legitimidad sectorial, que resultaba vital en su competencia al interior del CSD con otras organizaciones como la AMPC y la UEPC.

### *Características del proceso de organización política de la FCE*

El proceso de organización de la FCE se fortaleció a mediados de 1957, en la etapa previa a las elecciones internas de UEPC, cuando se informó, en reiteradas ocasiones, a las y los docentes que sus estatutos planteaban la incompatibilidad de la participación simultánea en dos organizaciones gremiales. Por ello, quienes fueran afiliados a la FCE deberían de abstenerse de votar en las elecciones de UEPC (DLP, 1957).

La diferenciación política con UEPC se acompañó de la estructuración de su espacio organizativo mediante la elección de nuevas

autoridades y la extensión de su presencia en diferentes lugares de la provincia. A fines de 1956, la FCE realizaba la renovación de sus autoridades; se constituían los “distintos departamentos provincial, nacional, municipal, particular y de secundario; y las filiales del interior en una labor coordinada por los respectivos delegados regionales” (DLP, 1956) y se informaba a los docentes que contaban con una sede propia en la calle 9 de julio 849. Meses después, el 5 de octubre de 1957, los docentes de nivel medio elegirían, en la ciudad de Villa María, la mesa directiva de la Federación Regional del Centro (DLP, 1957) con representantes de Córdoba, Río Cuarto y San Francisco. Junto a la elección de nuevas autoridades, la FCE avanzó en la definición de una organización territorial similar a la estructura organizativa de UEPC<sup>3</sup>. Esta diferenciación política y organizativa se produjo de manera simultánea a su acercamiento al Sindicato de Docentes Particulares (DLP, 1957). El distanciamiento con UEPC se complementó con la apertura de un nuevo frente de batalla, esta vez en el plano político-jurídico, que consistió en la búsqueda de su reconocimiento como organización sindical docente por parte del Estado.

Otro plano de intervención orientado a fortalecer la constitución de un espacio sindical alternativo a UEPC tomó como referencia el desarrollo de servicios hacia la docencia. Aunque no contaba con su poder económico (por no disponer de la afiliación obligatoria), ni con una infraestructura que permitiera ofrecer servicios como los que tenía UEPC (colonia de vacaciones u hospedaje en capital a quienes eran del interior provincial), la FCE logró ofrecer algunos servicios vinculados a actividades culturales y de formación docente. Estos espacios se presentaban como un servicio que simultáneamente posibilitaba la transmisión de valores cristianos en la docencia. Contribuía con la difusión de las diversas actividades de la FCE la emisión de un programa radial hasta el año 1957.

<sup>3</sup> El 14 de octubre de 1957 la FCE resolvió lo siguiente: “dividió la provincia en tantas asociaciones como departamentos la componen. Fijó la sede de las asociaciones en la cabecera departamental. Dividió la Ciudad Capital en 6 secciones para formar igual número de centros con el fin de formar la asociación de Capital” (DLP, 1957).

---

De esta manera, es posible reconocer cómo la organización de un espacio sindical alternativo se manifestaba en diferentes planos, la constitución de autoridades, la presencia territorial en toda la provincia, el establecimiento de relaciones con organizaciones sindicales afines y la búsqueda de figuras jurídicas que aseguraran su representatividad ante el Estado y los docentes.

---

### *Dimensiones político-gremiales de la disputa entre la FCE y la UEPC*

Un plano de intervención orientado a la diferenciación política de la FCE con UEPC giró en torno a la batalla pública por la representación docente. Ella se asentaba en el principio de libertad sindical desde el cual se exigía al Estado el reconocimiento de la coexistencia de organizaciones sindicales diferentes y, a la UEPC, su renuncia a la pretensión de monopolizar la representación sindical docente.

Para ello, la FCE desplegaría dos tipos de argumentos. El primero apelaba a la relación entre la FCE y el principio de libertad sindical, “la Federación Católica de Educadores (...) es una realidad plena de la verdadera libertad espiritual que hace al hombre dueño de sí mismo,

---

Un plano de intervención orientado a la diferenciación política de la FCE con UEPC giró en torno a la batalla pública por la representación docente. Ella se asentaba en el principio de libertad sindical desde el cual se exigía al Estado el reconocimiento de la coexistencia de organizaciones sindicales diferentes y, a la UEPC, su renuncia a la pretensión de monopolizar la representación sindical docente.

---

responsable de sus actos y artífice de su destino, sin opresiones ni violencia” (DLP Los Principios, 1957). El segundo argumento discutía el estatus jurídico del principio de libertad sindical, al sostener:

el decreto ley nacional 9270/56 artículo 32 contempla el aspecto dinámico de la realidad y de la función de los sindicatos y establece que “en los casos en que exista más de una (organización profesional

inscripta) de representación de los trabajadores sea ejercido por la comisión intersindical” (DLP, 1957).

Parte de la disputa por el reconocimiento político y jurídico de la FCE como organización sindical docente se dio en la reglamentación del estatuto docente. Allí se hicieron presentes dos preocupaciones de la FCE. Por un lado, hacer de dicho instrumento legal otra referencia hacia la cristianización del sector docente. Por el otro, la de ser reconocida por el Estado provincial como parte de los tribunales de concurso docente.

A comienzos de 1957, Hugo Capdevila proponía, en nombre de la FCE, al Ministro de Educación de la provincia César Romero que se estableciese como deber de las y los docentes

formar en los alumnos una conciencia nacional de respeto en la constitución a las leyes y en nuestra tradición democrática republicana, no pudiendo silenciar en esta oportunidad su ferviente deseo que consecuente con este temperamento se ha formado a los alumnos en las normas de una educación cristiana que hace a la esencia de la tradición institucional. (DLP, 1957).

Meses más tarde, la FCE elevaba un reclamo al Consejo General de Educación donde planteaba su preocupación por la ausencia de definiciones sobre su inclusión como organización sindical en los tribunales de concursos docentes y el “apoyo oficial a la entidad donde cada vez hay menos maestros” (aludiendo a UEPC) (DLP, 1957). Se criticaban, además, los obstáculos puestos por el Ministerio de Educación a la participación de la FCE mediante el Sindicato de Docentes Particulares y la anulación del requisito de cinco años de antigüedad jurídica para toda organización sindical que quisiera formar parte de los tribunales de concursos docentes, pues beneficiaba a UEPC. Frente a esta situación, la FCE proponía crear una comisión intersindical que participara en instancias de concursos docentes y juntas de calificaciones. Ello le permitiría, a quienes participaran en ella, influir en posibles cambios que pudieran darse en el futuro al Estatuto

docente, así como brindar a sus afiliados una protección legal ante cualquier arbitrariedad que se pudiera cometer por parte de las autoridades educativas. No bastaba entonces el reconocimiento político por parte del Estado, era necesario, a la vez, su reconocimiento jurídico, en tanto este le posibilitaría ejercer la representación sindical ante posibles arbitrariedades del sistema y, por tanto, fortalecería su legitimidad ante la docencia como organización sindical alternativa a UEPC.

La preocupación e interés por el doble reconocimiento (jurídico y político) de la FCE se debía a que, aunque el Estado reconocía pedagógicamente su representatividad sectorial, al solicitarle aportes para la enseñanza, tomaba medidas que continuaban fortaleciendo la posición de UEPC en el CSD. Entre ellas, junto al reconocimiento de su lugar privilegiado en los concursos docentes, era posible reconocer la afiliación automática de docentes a dicho gremio, así como la autorización de realizar descuentos de afiliación por planilla sin el consentimiento docente. La continuidad de estas denuncias en el tiempo constituye un indicador del reconocimiento político del Estado hacia la representatividad política de UEPC, así como de su capacidad para conservar beneficios económicos que le posibilitaban la prestación de servicios a sus afiliados que fortalecían su posición ante la docencia en el CSD.

Un último aspecto de tensión entre la FCE y UEPC giró en torno a los modos de reclamo sindical. El año 1958 había sido altamente conflictivo: junto al atraso en el pago de salarios docentes, su poder adquisitivo había caído de manera abrupta. Las diferencias en este contexto con los salarios docentes de las escuelas de dependencia nacional se habían transformado en parte del conflicto gremial provincial. Tanto UEPC como la FCE habían coincidido en reclamar por la equiparación de sueldos con los maestros de escuelas nacionales, así como en la necesidad de regularizar el pago de salarios. Sin embargo, UEPC había avanzado en la organización de nuevos modos de protesta sindical, ante los cuales la FCE se distanció, insistiendo en su estrategia de buscar solucionar problemas mediante acuerdos entre

dirigentes y autoridades políticas, sin procedimientos de consultas a las bases docentes.

Como se ha desarrollado en otros trabajos (Gutierrez, 2018), la decisión de UEPC de avanzar en la organización de su primera protesta sindical sin acuerdos con otras organizaciones sindicales agudizó la diferenciación que la FCE establecería con ella. Asimismo, esto llevó a la FCE a no apoyar las medidas de fuerza que se estaban preparando. En este sentido, la distancia con la figura del maestro “ciudadano” que ejercía sus derechos sindicales promovida por UEPC generó un desplazamiento en el discurso de la FCE hacia el conjunto de la docencia, pasando de la representación de sus intereses, a la prescripción de sus acciones:

La consigna es esta: ningún maestro debe hacer abandono del aula; no debe firmar planillas y notas que están llegando a las escuelas y que serían hartamente comprometedoras; ni prestar ninguna clase de adhesiones a caudillos improvisados que no respetan normas legales ni miden ulterioridades (DLP, 1958).

Esta reacción de la FCE puede interpretarse, por un lado, como la reacción a un modo de entender el trabajo docente y sus formas legítimas de protesta; por el otro, fundamentalmente, como la expresión de la debilidad política en que quedaba frente a este nuevo modo de reclamo organizado por UEPC, que era a la vez la cristalización de nuevas formas de construcción de poder sindical. Ello se debió a que UEPC, para decidir esta medida de protesta, elaboró un proceso de consultas mediante asambleas escolares y departamentales al conjunto de sus afiliados, rompiendo con el esquema de decisiones adoptadas y consensuadas solo en comisiones intersindicales.

El éxito del paro docente, junto a la demostración de fuerza pública evidenciada por UEPC –al movilizar, por las calles céntricas de la ciudad, a más de cinco mil docentes–, colocaría a la FCE en una situación de debilidad política que se acrecentaría con la decisión del Ministerio de Trabajo de la provincia de reconocer a UEPC como la única entidad en condiciones de representar legalmente a

los docentes de la provincia. Las condiciones para la hegemonía de UEPC en el CSD estaban dadas. En los siguientes años, la participación pública y política de la FCE disminuiría hasta su desaparición o refugio al interior del Sindicato de Docentes Particulares; UEPC ocuparía el centro de la escena en el CSD y nuevas organizaciones sindicales representativas de docentes de nivel medio (AMET, ADEME) tomarían fuerza o serían creadas.

## **Conclusión**

El conflicto analizado en este artículo entre la FCE y UEPC da cuenta de una serie de cambios profundos, que usualmente pasan desapercibidos en los estudios sobre el sindicalismo docente. Por un lado, podríamos decir que evidencian dos modos diferentes de construir representatividad ante la docencia y el Estado. Mientras la FCE sostuvo el intento de construir representatividad en relación a un principio político (su militancia católica), sin diálogo con las bases docentes, UEPC, incluso en el marco de la intervención sindical que tuvo, se asentó en la estructura organizacional creada durante el peronismo, para elaborar mecanismos de consulta con las bases docentes como estrategia de presión frente al Estado. Fortaleció, así, su identidad en torno a la representación de los intereses laborales de la docencia. El paro con movilización reflejó la disparidad en la fuerza de la representatividad de UEPC. Ello se complementó con su reconocimiento, en el marco de la Ley de Asociaciones Sindicales, como la única organización en condiciones de representar la docencia. De este modo, si se tiene en cuenta que UEPC agrupa a docentes de todos los niveles educativos, nos encontramos con que la fuerza del reconocimiento de sus bases, junto al jurídico, generó las condiciones para otro cambio trascendental, que consistió en la hegemonía de UEPC en el CSD durante los siguientes 65 años. Un último cambio trascendental que se evidencia en este proceso, un cambio casi invisible, radica en esa especie de cordón sanitario que se produjo –con

la derrota de la FCE y el reconocimiento jurídico de UEPC como única representante sectorial— entre lo pedagógico y lo laboral. De algún modo, UEPC, al igual que el sindicalismo docente en dicho período, fue confinada a las discusiones salariales y laborales y desplazada de las políticas pedagógicas.

Será con el retorno de las políticas de derecho en Argentina donde retornarán análisis y discusiones que procuren articular lo laboral y pedagógico. Es un asunto de estudio necesario el relativo a las condiciones que explican, en la actualidad, las profundas articulaciones entre políticas sindicales y políticas pedagógicas. ¿Es posible pensar una política pedagógica sin atender su implicancia laboral? ¿Qué tensiones se producen en la actualidad entre la atención del derecho a la educación y el derecho a la estabilidad laboral? ¿Qué vigencia y límites tienen los estatutos docentes frente a los desafíos de atender el derecho a la educación? ¿Cómo pensar en la actualidad las articulaciones entre sindicalismo docente, debates pedagógicos y políticas públicas? Son estos algunos interrogantes que vuelven relevantes el conocer la conformación histórica de las relaciones entre política, sindicalismo y pedagogía.

## **Siglas**

*ADEME*: Asociación de Docentes de Educación Media

*AE*: Amigos por la Educación

*AMET*: Asociación de Maestros de Educación Técnica

*AMPC*: Asociación de Maestros de la Provincia de Córdoba

*FCE*: Federación Católica de Educadores

*SDP*: Sindicato de Docentes Particulares

*UDA: Unión Docente Argentinos*

*UEPC: Unión de Educadores de la Provincia de Córdoba*

## **ANEXO**

### **Breve reseña sobre los orígenes del sindicalismo docente**

Lo que en la actualidad conocemos como sindicalismo docente tiene sus orígenes en lo que se conocen como asociaciones docentes. En Argentina, las primeras asociaciones docentes que organizaron reclamos laborales y/o salariales se remontan a fines del siglo XIX. En 1881 se realizó la primera huelga docente en la Escuela Graduada y Superior de San Luis como modo de protesta ante una reducción salarial. Esta fue organizada y dirigida por Enriqueta Lucero de Lallament y es una de las más antiguas del mundo. En 1892 se creó la primera asociación docente, denominada Liga de Maestros de San Juan.

Durante la primera mitad del siglo XX proliferaron múltiples organizaciones sindicales docentes. Su organización, usualmente, se daba en función de dos cuestiones: por un lado, el nivel educativo de sus representadas y representados y, por otro lado, la dependencia (estatal y/o privada). Entre inicios de la década del cincuenta y comienzos de la década del 70, se produjo un proceso de reconfiguración del sindicalismo docente, que redundó en dos grandes cambios. Por un lado, la desaparición, en las provincias, de numerosas asociaciones docentes y la emergencia de otras nuevas, con mayor representatividad, que aglutinaban a docentes de diferentes niveles y sectores educativos. Por otro lado, la conformación de un conjunto de organizaciones con representatividad nacional. De tal modo, puede señalarse que, en la actualidad, en Argentina, se encuentran

las siguientes organizaciones sindicales que agrupan a docentes que trabajan en el sistema educativo obligatorio (luego se pueden reconocer otras para el ámbito de las universidades):

- CTERA: Confederación de Trabajadores de la Educación de la República Argentina
- CEA: Confederación de Educadores Argentinos
- UDA: Unión de Docentes Argentinos
- SADO: Sindicato Argentino de Docentes Privados
- AMET: Asociación de Maestros de Enseñanza Técnica.

Estas organizaciones sindicatos ofrecen dos cuestiones de relevancia. Por un lado, son las que participan formalmente de las mesas paritarias con las autoridades educativas nacionales. Por otro lado, reflejan claramente la polifonía existente en los modos de nominar la representación de los derechos laborales docentes: asociaciones, sindicatos, uniones y confederaciones.

*Sobre la pluralidad de nominar la organización de las y los trabajadores de la educación: gremios, sindicatos y asociaciones*

A diferencia de lo ocurrido en otros sectores de trabajadores, sobre las organizaciones representativas de las y los docentes es posible reconocer una pluralidad de denominaciones. Algunas de estas dan cuenta de las particularidades de los procesos históricos en los que emergieron (asociaciones, gremios, sindicatos). En otras, aparecen diferencias construidas en torno a la identidad de las prácticas pedagógicas (ser trabajador o profesional), pero también se pueden reconocer las derivadas de opciones político-organizacionales (uniones, confederaciones, sindicatos, asociaciones, etc.).

En los estudios sobre las y los trabajadores de la educación, las referencias a asociaciones, gremios y sindicatos usualmente refieren a una misma cuestión: la organización político-institucional de la

representación de las y los docentes. Por ello, es relevante diferenciar los usos conceptual-analíticos de los político-jurídicos. Los primeros remiten a las significaciones de cada uno de estos términos. Los segundos, a marcos normativos como la Ley de Asociaciones Sindicales (23551), que regula el funcionamiento de todos los sindicatos con independencia de su denominación.

Etimológicamente, podríamos establecer las siguientes distinciones:

- Gremio: según la Real Academia Española (RAE), refiere a una “Corporación formada por maestras, maestros, oficiales y aprendices de una misma profesión u oficio, regida por ordenanzas o estatutos especiales” (Real Academia Española, s.f. definición 1). Es decir, es un “Conjunto de personas que tienen un mismo ejercicio, profesión o estado social” (Real Academia Española, s.f., definición 2) y son ellas quienes producen las normas que regulan su profesión y/u oficio.
- Sindicato: según la RAE, remite a la “Asociación de trabajadores para la defensa y promoción de sus intereses” (Real Academia Española, s.f., definición 1). Queda más clara aquí la reducción del campo de acción de un sindicato con respecto a un gremio, pues no se organiza en torno al objeto que da identidad al oficio y/o profesión, sino más bien en torno a los intereses de quienes lo sostienen. Los sindicatos defienden así a la corporación organizada en torno a un gremio. Son los sindicatos –y no los gremios– los que se encuentran regulados por la Ley de Asociaciones Sindicales creada por el peronismo.
- Asociación: según la RAE, remite al “conjunto de [asociadas y] asociados para un mismo fin y, en su caso, persona jurídica por ellos formada” (Real Academia Española, s.f., definición 2). Es decir, es un modo político y organizativo que puede estar o no regulado jurídicamente y que combina sentidos incluidos en los términos gremio y sindicato. Las asociaciones

profesionales son agrupaciones o uniones permanentes (sea de trabajadores o empleadores) destinadas a la defensa de los intereses profesionales de sus integrantes, a través, principalmente, de la regulación de las condiciones de trabajo. En el sector educativo, el asociacionismo se caracterizó por procurar la representación docente en un contexto que negaba su condición de trabajador asalariado y se produjo especialmente entre fines del siglo XIX y la primera mitad del siglo XX. A medida que la docencia se fue reconociendo como una profesión de Estado, que supone un trabajador asalariado, tomaron fuerza las nominaciones referidas a gremios (en términos genéricos) y sindicatos (como modo organizativo y jurídico). Ello fue más evidente con la irrupción del peronismo que, junto a la Ley de Asociaciones Profesionales, fortaleció las negociaciones sectoriales con la Confederación General del Trabajo (CGT) –creada en 1930 por sectores socialistas y comunistas y dominada por el peronismo entre 1945 y 1955–, la Confederación General de los Profesionales (CGP) –creada en 1954– y la Confederación General de Empresarios (CGE) –creada en 1950–.

Cabe destacar que, en su creación en 1953, la denominación de UEPC fue Unión Sindical de Educadores de la Provincia de Córdoba. Un año después se suprime el término sindical y se produce una doble afiliación, a la CGT y a la CGP. Esta situación motivó su posterior expulsión de la CGT. Será con el retorno de la democracia que se produzca su retorno a la CGT.

## **Bibliografía**

Bourdieu, P. (2000). *Cuestiones de sociología*. Editorial Itsmo.

Diario *Los Principios*. 1955-1958. Córdoba, Argentina.

Gutierrez, G. (2018). Regulaciones del trabajo docente y desafíos para las organizaciones sindicales en la provincia de Córdoba, durante la segunda mitad del siglo ~~XX~~. En A. Ascolani y J. Gindin (Comp.), *Sindicalismo docente en Argentina y Brasil. Procesos históricos del siglo XX*. Laborde Editor.

Gutierrez, G. (2014). *Transformaciones Sindicales y Pedagógicas en la década del cincuenta. Del ocaso de la AMPC a la emergencia de UEPC*. Centro de Estudios Avanzados.

Gutierrez, G. (2010). Sindicatos docentes-educación y política en la provincia de Córdoba. 1930-1960. En S. Rointenburd y J. P. Abratte (Comp.), *Historia de la educación en la Argentina: del discurso fundante a los imaginarios reformistas contemporáneos*. Editorial Brujas.

Libros de Actas de UEPC. 1957-1958. Córdoba, Argentina.

Real Academia Española. (s.f.). Gremio. En *Diccionario de la lengua española*. Recuperado el 5 de junio de 2021, de <https://dle.rae.es/gremio>

Real Academia Española. (s.f.). Sindicato. En *Diccionario de la lengua española*. Recuperado el 5 de junio de 2021, de <https://dle.rae.es/sindicato>

Real Academia Española. (s.f.). Asociación. En *Diccionario de la lengua española*. Recuperado el 5 de junio de 2021, de <https://dle.rae.es/asociaci%C3%B3n>

**Parte 6.**

**El autoritarismo educativo  
en los golpes militares.**

**La educación en conflicto  
en el devenir del neoliberalismo**



# La Campaña de Reactivación Educativa de Adultos para la Reconstrucción en Córdoba (1973-1975)

*Mariana Tosolini*

## **Introducción**

La Campaña de Reactivación Educativa de Adultos para la Reconstrucción (CREAR), al igual que otras campañas de alfabetización, se constituye en América Latina como una forma de regulación de la educación de adultos. En Argentina, la educación de adultos se institucionaliza en paralelo al proceso de la constitución de la escuela elemental y tiene como marco jurídico a la Ley 1420. Al instituirse como obligatoria la educación elemental, la alfabetización, como uno de los requisitos para el ejercicio de la ciudadanía, puso de relieve otros sentidos para la alfabetización en educación de adultos.

En América Latina se observa el desarrollo de diferentes campañas, con mayor énfasis a partir de la década del 40, promovidas en muchos casos por los organismos internacionales. Estas constituyeron propuestas educativas destinadas a favorecer al acceso al código escrito a grandes capas de la población en un tiempo acotado.

La educación de adultos es actualmente una de las ocho modalidades del sistema educativo<sup>1</sup>. Ha tenido relevancia y significación en cuanto a su especificidad pedagógica. Pero su historia ha estado marcada por sentidos remediales y compensatorios (Rodríguez, 1992). Estos procesos fundantes de la educación de adultos y de la alfabetización en particular, son problematizados en Argentina a partir de 1973. En ese contexto, una experiencia significativa de la educación en nuestro país fue la CREAR, promovida por el gobierno del presidente Héctor Cámpora<sup>2</sup> y que quedó inconclusa por las persecuciones y clausura de los espacios de alfabetización (1973-1975).

La CREAR adquirió relevancia por los planteos políticos pedagógicos que realizó sobre la educación del adulto y del proceso de alfabetización, utilizando el método de Paulo Freire<sup>3</sup>. Como toda propuesta educativa, sintetizó un planteo político pedagógico fundamentado en una concepción de hombre y de sociedad. Esta propuesta se nutrió de los debates de su época, del anhelo de revolución social y las formas para llevarla adelante, de las tramas

<sup>1</sup> La Ley nacional 26206 define a las modalidades en su artículo 17 como: "aquellas opciones organizativas y/o curriculares de la educación común, dentro de uno o más niveles educativos, que procuran dar respuesta a requerimientos específicos de formación y atender particularidades de carácter permanente o temporal, personales y/o contextuales, con el propósito de garantizar la igualdad en el derecho a la educación y cumplir con las exigencias legales, técnicas y pedagógicas de los diferentes niveles educativos". (2006)

<sup>2</sup> La CREAR se gesta durante el gobierno de Cámpora (25/5/1973 - 13/7/1973), pero se implementa durante el interregno de Lastiri y el tercer gobierno de Perón (octubre de 1973 - junio de 1974). Tras 18 años de prescripción del peronismo, gana las elecciones Héctor Cámpora. Asume la presidencia el 25 mayo del 73 y renuncia en julio de 1973, cuando Perón expresa su voluntad de ser presidente. La cercanía de Cámpora con la izquierda del peronismo lo enfrentó con la derecha sindical. Esta propuesta educativa fue producto de este gobierno, aunque es implementada fundamentalmente a partir del 8 de septiembre de 1973, estando ya Perón en la presidencia. Se desarrolla durante el ejercicio en el Ministerio de Educación del Dr. Jorge Taiana.

<sup>3</sup> Para conocer los aspectos fundamentales de la propuesta pedagógica de Paulo Freire recomendamos el siguiente documental: <https://www.youtube.com/watch?v=t-Y8W6Ns90U&feature=youtu.be>

discursivas que la impulsaron y de las personas que las sostuvieron y se apasionaron<sup>4</sup>.

Aquí proponemos una forma de abordar la historia de la educación que trascienda los documentos y profundice los sentidos y las interpretaciones de los sujetos. Para reconstruir la experiencia educativa recurrimos a entrevistas a quienes participaron en diferentes instancias de esta.

Por las dimensiones de este texto, presentamos algunas notas distintivas de la CREAR que singularizan su desarrollo en Córdoba. En primer lugar, las condiciones de producción de la campaña en la dinámica política de la provincia y cómo incidió en su desarrollo. En segundo lugar, el sentido comunitario de la propuesta que se expresó en la conformación de los Centros de Cultura Popular (CECUPO). En el último apartado mostramos algunas características de los materiales educativos utilizados en la campaña. Finalmente proponemos algunas notas a modo de cierre.

## **Córdoba... un laboratorio**

Las experiencias de alfabetización como prácticas educativas son expresión de sus contextos. Siguiendo a Puiggrós, entendemos las dimensiones espacio temporal, económica, social, política, jurídica y cultural como las condiciones de producción de las formas educativas (Puiggrós y Gómez, 2005). El desarrollo de la CREAR en Córdoba estuvo marcado por el proceso de intervenciones previas a la última dictadura cívico-militar. El lanzamiento oficial de la CREAR fue el 8 de septiembre de 1973 y en febrero de 1974<sup>5</sup> Córdoba fue intervenida.

<sup>4</sup> Para ampliar sobre la CREAR se recomienda el visionado del documental *Uso mis manos, uso mis ideas*: <https://youtu.be/R7xcUj9ZNHw>

<sup>5</sup> El 28 febrero de 1974 son destituidos el gobernador y el vicegobernador de la provincia por parte del jefe de la policía de Córdoba, el teniente coronel Antonio Navarro. A partir de allí la provincia es intervenida. Estos acontecimientos son conocidos como "El Navarrazo" y se constituyen en la expresión de la reconfiguración del peronismo y del posicionamiento de Perón y los sectores de la derecha del peronismo por liderar

Estas prácticas militarizadas se justificaron en la necesidad de erradicar todas las “desviaciones e infiltraciones marxistas”. Las disputas del movimiento peronista a nivel nacional también se expresaron en Córdoba en el marco de la singularidad que se construyó en esta provincia.

La llegada a la gobernación de la fórmula Obregón Cano - Atilio López en 1973 está vinculada al proyecto de Cámpora; tras su renuncia, la situación de Córdoba se complejiza y se tensionan los vínculos con el gobierno nacional. En este contexto, la gobernación de Obregón Cano y Atilio López, en Córdoba, implicó la configuración de un escenario político donde se hicieron presentes los sectores de la izquierda del peronismo y se constituyó como uno de los nudos neurálgicos de las grandes agitaciones sociales del momento, ya que se conforma una sociedad alentada por un imaginario revolucionario (Servetto, 2004).

La campaña se desarrolló marcada por las persecuciones de los participantes. En ese contexto, la dinámica de funcionamiento fue posibilitada por las solidaridades colectivas y las redes sociales construidas para realizar las actividades. Los entrevistados señalaron las casas de familias y los festejos familiares como los espacios habilitados de encuentro para escapar de las persecuciones y como lugares de desarrollo de actividades de la campaña.

En el caso de Córdoba, la fuerte presencia de sectores de la izquierda y de sacerdotes del Movimiento del Tercer Mundo produjo una diversidad de experiencias que se desligaron de las estructuras partidarias para asentarse en las comunidades y su participación en el proceso educativo.

Las persecuciones y el cierre de la campaña se produjeron a partir de la muerte de Perón en julio de 1974. Más precisamente, se declaró el funcionamiento de la campaña como “política de

---

los sentidos legítimos del movimiento. Tras unos meses de asumir Perón su tercera presidencia, Córdoba se enfrenta a él, al igual que otras provincias (Servetto, 2010; Tosolini, 2018).

contrainsurgencia”. La mayoría de los alfabetizadores entrevistados quemaron toda la documentación de la campaña y los libros que tenían, ya que todos ellos fueron víctimas de las persecuciones: algunos desaparecidos y otros exiliados.

## **Alfabetización y sentido comunitario**

La organización de la campaña se proponía desarticular el centralismo de Buenos Aires, fortalecer las regiones y promover el despliegue territorial con la creación de los CECUPO (Tosolini, 2017). La relevancia de las configuraciones institucionales se expresa en las formas que ordenan las prácticas de los sujetos. Por ello, no es una cuestión menor su denominación, ya que implicaba reemplazar el tradicional nombre de centros de alfabetización para enfatizar los sentidos comunitarios y el acceso a la cultura escrita como práctica social que trasciende el mero conocimiento del código escrito. A diferencia de los organismos internacionales<sup>6</sup>, la alfabetización era entendida en la CREAR como una forma de acceder a los elementos de la cultura dominante y de producir procesos de concientización de los oprimidos.

Como se puede apreciar en el tríptico de difusión (Anexo 1), los destinatarios de la propuesta eran los “trabajadores”, quienes tenían un lugar prioritario en la organización y definición de la propuesta. Los trabajadores eran interpelados con un sentido colectivo, por lo que se visualizan en las imágenes grupos realizando distintas tareas como parte de su organización: participando de una asamblea, estudiando, trabajando. Las acciones de la campaña aparecen dirigidas a los adultos que son denominados como “trabajadores o marginados”.

<sup>6</sup> Para ampliar acerca de los distintos enfoques en alfabetización y educación de adultos se sugiere el texto de Lidia M. Rodríguez *La educación de adultos en la historia reciente de América Latina y el Caribe*. Consulta en línea: [http://servicios2.abc.gov.ar/lainstitucion/sistemaeducativo/educaciondeadultos/recursos\\_bibliograficos/educacion\\_de\\_adultos/la\\_educacion\\_de\\_adultos\\_en\\_la\\_historia\\_reciente.pdf](http://servicios2.abc.gov.ar/lainstitucion/sistemaeducativo/educaciondeadultos/recursos_bibliograficos/educacion_de_adultos/la_educacion_de_adultos_en_la_historia_reciente.pdf)

En este sentido, el lema de la campaña “El pueblo educa al pueblo” era similar al propuesto en la campaña de alfabetización de Cuba en 1961. De esta manera, se sitúa al pueblo como educador (Tosolini, 2018).

El funcionamiento de los CECUPO se sustentaba en dos principios. Por un lado, la participación activa de las comunidades en las definiciones del proceso educativo y en la búsqueda de los recursos para desarrollar el proceso de alfabetización. Por ello, vemos que estos procesos se desarrollaban en casas de familia, en el dispensario o en la parroquia del barrio.

Por otro lado, pero estrechamente vinculado a esto, los coordinadores de base (denominación de los alfabetizadores) eran voluntarios y debían ser aceptados por la comunidad en la que desarrollarían sus actividades. En las entrevistas estas características resultan singulares por las formas de organización que se daban los sujetos para conseguir los recursos y desarrollar las tareas educativas en la dinámica de persecuciones.

Se identifican al menos dos formas de construcción de los CECUPO. Una forma de organización se construyó más vinculada al trabajo en territorio de las universidades, como, por ejemplo, las prácticas de los estudiantes de Trabajo Social y de Arquitectura en las villas, que se articularon con las tareas de alfabetización. La otra forma de organización identificada estuvo más relacionada con la inserción en organizaciones propias de esas comunidades, creadas con anterioridad a la CREAR con el objetivo de resolver situaciones o problemáticas de esos grupos. Por ejemplo, en la zona norte de la ciudad se había organizado una coordinación de los vecinos para resolver problemas sanitarios y habitacionales y desde allí se realizaron articulaciones para alfabetizar a los habitantes de esos barrios (Tosolini, 2017). Si bien en las prácticas estas formas aparecen interrelacionadas, se observa la presencia de una u otra forma ligada con mayor presencia en la conformación de cada CECUPO.

La prioridad de estos espacios era la alfabetización articulada al trabajo en los barrios, y la participación activa de los sujetos en la organización de los espacios educativos y sociales.

## **Materiales educativos**

La planificación descentralizada y flexible de la campaña permitió una autonomía relativa en los procesos de implementación en cada provincia. En Córdoba se utilizaron los materiales elaborados a nivel nacional, pero también otros producidos por la Universidad del Litoral y un manual realizado en Córdoba. Tal es el caso del manual de alfabetización que organizaba las cuestiones fundamentales del método. Incluía, además, fotografías que representaban situaciones existenciales<sup>7</sup>. Tanto las láminas nacionales como las fotos provinciales se utilizaban siguiendo la propuesta de Paulo Freire.

Se definieron a nivel nacional las siguientes palabras generadoras: “leche”, “casa”, “ropa”, “pozo” (o pico), “familia” (o hijo), “villa” (o barrio), “vecino”, “cooperativa”, “escuela”, “dispensario”, “ómnibus”, “trabajo”, “máquina”, “patrón”, “sueldo” (jornal o quincena), “campesino” (o peón – obrero), “sindicato”, “delegado”, “radio” (o televisión), “fútbol”, “promesa”, “vino”, “compañero”, “voto”, “pueblo organizado”, “gobierno”, “Latinoamérica unida” o “dominada”<sup>8</sup>. En nuestra provincia se agregaron otras palabras como: “trabajo dependiente”, “trabajo comunitario”, “domesticación del animal”, entre otras.

Los pasos del método implicaban la articulación de “situaciones existenciales”, recurrentes en los grupos, con las palabras generadoras. Las situaciones expresadas en las láminas eran usadas para la reflexión y las palabras generadoras para la lecto escritura. La tarea

<sup>7</sup> Solo accedimos a una copia del manual. Se anexan copias de las fotos y los objetivos de la reflexión.

<sup>8</sup> Se pueden consultar los documentos y las láminas nacionales en la compilación de los materiales de la campaña: <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL003067.pdf>

de alfabetización se iniciaba con la presentación de la lámina u otro elemento. El objetivo era llegar al diálogo. La presentación de la lámina o foto (Córdoba) se constituye en un “disparador motivacional” en donde se presentaba la palabra generadora codificada en una situación existencial. En esos procesos se preveían las actividades del coordinador en dos niveles: centrando la discusión para orientarla hacia los objetivos y, ordenando la dinámica del grupo para que todos puedan participar.

En base a los principios teóricos y epistemológicos que se sostienen en los documentos sobre el proceso de conocimiento, se observa un importante peso de los contenidos a trabajar en estos espacios. El criterio que se estableció para la selección de la problemática a abordar fue que se vinculara con las problemáticas habituales de estos grupos. Una coordinadora relata que, en lugar de usar “trabajo” como palabra generadora, utilizaron “laburo” o “changa”, ya que era la denominación que utilizaban esos grupos.

Tal como se sostiene en el documento Cartilla Guía para la Coordinación del Proceso de Reflexión en los Encuentros de Alfabetización:

Si la reflexión, no se basa en la realidad, será un mero ejercicio intelectual. Por lo tanto, es importante que el coordinador logre, que los participantes, expresen en el mejor grado de su posibilidad, como ven y cómo viven la situación. (1974, p. 2)

La concepción de conocimiento se basaba en el principio de que, partiendo del análisis de las situaciones sociales de los grupos, de sus organizaciones y de sus necesidades, este se constituyera en objeto de crítica por parte de esos mismos grupos, lo que implicaba procesos de objetivación que permitirían luego su transformación.

Con respecto a la palabra generadora “trabajo”, en el manual *El pueblo educa al pueblo* se considera el lugar del trabajo en la transformación de la naturaleza y en la creación de riqueza del país, además de los derechos de los trabajadores en el marco jurídico y de la política del gobierno. Para llevar adelante los objetivos de la reflexión, se

presentan “informaciones” con el propósito de orientar los procesos de reflexión en base a contenidos específicos.

La coordinadora de capacitación docente manifiesta:

Y acá se ven mal [señala el borrador del manual hecho en Córdoba] pero eran nuestras propias fotos... Porque se buscaban recursos de la comunidad, un fotógrafo nos había hecho todas las láminas para las problemáticas... Por ejemplo, esta era trabajo dependiente, esto es domesticación del animal para compararlo con la domesticación que se hacía del ser humano por parte de los sectores de poder, que tenían poder sobre él. Y después de todas estas problemáticas se sacaban las palabras y después viene la parte de lecto-escritura. Las palabras coincidían casi con las de la Nación. (Coordinadora de Capacitación Docente, entrevista, 15 de diciembre de 2010)

En el testimonio de esta coordinadora se puede observar el abordaje de la palabra “trabajo” relacionada con trabajo dependiente y comunitario (Anexo 2). Según señala la coordinadora, el objetivo era problematizar el poder en las relaciones laborales, la diferencia entre animal y hombre, el hombre como sujeto social político y la diferencia con la domesticación del animal.

## **Reflexiones finales**

En este artículo compartimos algunas de las notas distintivas de la CREAR en la provincia de Córdoba, de modo de conocer los matices de la historia de la educación regional.

Consideramos que uno de los aportes más relevantes de la historia de la educación de los adultos es reconocer los intersticios de los procesos de escolarización y la forma en la que el Estado construye políticas para los sectores que han sido excluidos de diferentes bienes sociales. En ese marco, la significatividad de la CREAR se expresó en el lugar del sujeto adulto en su propio proceso de aprendizaje y en

los anclajes comunitarios y colectivos con los cuales se desarrollaron los procesos de alfabetización.

La conformación de los CECUPO se hizo en base a una serie de criterios para elegir las áreas prioritarias, pero, además, orientada por el planteo de vincular estos espacios con las organizaciones e instituciones ya existentes en los barrios o villas. De esta manera, las prácticas de alfabetización se asociaban a otras prácticas sociales. En este sentido, las formas de concientización se propiciaron fundamentalmente a través de la reflexión y búsqueda de soluciones conjuntas a las temáticas sociales que se eligieron como prioritarias y que se expresaron en las palabras generadoras y en las situaciones existenciales.

Es decir, por un lado, las formas de concientización se vincularon a la selección temática; es posible, por ello, apreciar que las palabras generadoras se utilizaban en láminas que presentaban situaciones sociales. En el caso de las palabras “agua”, “vino” y “trabajo”, son palabras que remiten a problemáticas sociales habituales de los grupos. Por el otro lado, el abordaje de las palabras generadoras y los procesos de reflexión eran procesos en los que se pretendió que los grupos pudieran construir una resolución, situada en el marco de otras prácticas sociales.

La codificación de las situaciones que se expresan en las láminas de la campaña a nivel nacional, pero también en las fotografías utilizadas en Córdoba, insertan la palabra generadora en relaciones sociales, económicas y políticas. Allí se revitaliza el sentido freireano de la educación como un acto político, en otras palabras, como una práctica que nunca es neutral. Por ello, el contenido tanto de los procesos de reflexión como de las prácticas de alfabetización es una manifestación de los sentidos políticos que asumen las prácticas educativas y que, en la CREA, se propusieron distanciar de los modos mecanicistas de alfabetización sostenidos desde la propuesta de los organismos internacionales.

## Interrogantes para seguir reflexionando

1. ¿Qué aportes recuperan de esta experiencia educativa para pensar su formación como educadores?
2. ¿Cómo se articula la propuesta con otros contenidos abordados en su trayectoria educativa?
3. ¿Encuentran similitudes y diferencias con sus conocimientos acerca de los procesos de alfabetización?
4. ¿Qué reflexiones dispara esta experiencia acerca de los sentidos de las políticas educativas y el papel del Estado?

## Glosario

*Educación de Jóvenes y Adultos*<sup>9</sup>: es una modalidad de las ocho que regula la Ley Nacional de Educación 26206. La ley nacional define a las modalidades en su artículo 17 como

aquellas opciones organizativas y/o curriculares de la educación común, dentro de uno o más niveles educativos, que procuran dar respuesta a requerimientos específicos de formación y atender particularidades de carácter permanente o temporal, personales y/o contextuales, con el propósito de garantizar la igualdad en el derecho a la educación y cumplir con las exigencias legales, técnicas y pedagógicas de los diferentes niveles educativos. Son modalidades: la Educación Técnico Profesional, la Educación Artística, la Educación Especial, la Educación Permanente de Jóvenes y Adultos, la Educación Rural, la Educación Intercultural Bilingüe, la Educación en Contextos de Privación de Libertad y la Educación Domiciliaria y Hospitalaria. (Ley 26206, 2006, art. 17)

<sup>9</sup> Para ampliar se recomienda: Fiorucci, F. y Bustamente Vismara, J. (Eds.). (2019). *Palabras claves en la historia de la educación argentina*. UNIPE. CABA. P. 109. <http://biblioteca.clacso.edu.ar/Argentina/unipe/20200415062618/Palabras-claves-en-la-historia.pdf>

*Alfabetización*: es un concepto que no tiene una definición unívoca, sino que sus sentidos varían social e históricamente. Tradicionalmente se la ha entendido como el conocimiento y uso del código escrito. En un sentido amplio, supone un proceso que va más allá del aprendizaje de las letras y que implicaría los sentidos involucrados en las relaciones sociales, las prácticas múltiples y complejas vinculadas con lo escrito, la producción de diferentes tipos de textos y el manejo de tecnologías de la escritura (Kalman *et al.*, 2018).

*Organismos internacionales o multilaterales*:

Los organismos multilaterales dedicados a influir en las políticas educativas nacionales surgieron a partir de la segunda mitad del siglo XX. La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (Unesco) se crea en 1945, como reacción frente a la Segunda Guerra Mundial, con un claro mandato asociado a la educación: «puesto que las guerras nacen en la mente de los hombres, es en la mente de los hombres donde deben erigirse los baluartes de la paz», declara el preámbulo de su constitución. El Banco Mundial (BM) y la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), creados originalmente para administrar fondos destinados a la reconstrucción de Europa, consolidan a la educación como uno de sus focos en los años sesenta. El giro hacia la educación puede explicarse por la necesidad que tenían estos organismos de reorientarse una vez que la reconstrucción de Europa estaba encaminada y, por otro lado, por la importancia que se le dio globalmente a la educación como un factor clave para el crecimiento económico, especialmente a partir del auge de la teoría del capital humano (Becker, 1964). Así, la Unesco, el BM y la OCDE se convierten en los organismos más importantes para la educación a nivel global. El Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (Unicef) también comienza a abordar temas de educación formal en 1961. (Fiorucci y Bustamante Vismara, 2019, p. 51)

*Campaña de alfabetización*: fueron políticas destinadas a promover el acceso al código escrito a grandes capas de la población en un tiempo acotado. Algunas se originaron en iniciativas de los organismos internacionales, otras fueron desarrolladas desde políticas nacionales y también es posible identificar otras experiencias que nacen en movimientos sociales o prácticas de militancia en los barrios (Tosolini, 2018).

## Bibliografía

Cartilla Guía para coordinar el proceso de reflexión en los encuentros de alfabetización. (1974). DINEA equipo central. <https://bit.ly/2SIYlyT>

Fiorucci, F. y Bustamente Vismara, J. (Eds.). (2019). *Palabras claves en la historia de la educación argentina*. UNIPE.

Kalman, J., Lorenzatti, M., Hernández Flores, G., Méndez Puga, A. M. y Blazich, G. (2018). *La relevancia de la alfabetización de personas jóvenes y adultas en América Latina hoy*. Cuadernos de investigación. CREFAL.

Ley 26206. (2006). Ley de Educación Nacional. 27 de diciembre de 2006. B.O. 31062.

Puigrós, A. y Gómez, M. (Coords.). (2005). *Alternativas pedagógicas. Sujetos y prospectiva de la educación latinoamericana*. Miño y Dávila editores.

Rodríguez, L. M. (1992). La especificidad en la educación de adultos: una perspectiva histórica en Argentina. *Revista Argentina de Educación* (13), 206-232.

Servetto, A. (2004). Córdoba en los prolegómenos de la dictadura. La política del miedo en el gobierno de Lacabanne. *Revista Estudios* (15), CEA UNC, <https://doi.org/10.31050/re.voi15.13542>

Servetto, A. (2010). *El gobierno peronista contra las provincias montoneras*. Siglo XXI editores.

Tosolini, M. (2018). *No era solo una campaña de alfabetización. Las huellas de la CREA en Córdoba*. Colección Tesis. Centro de Estudios Avanzados FCS. UNC.

Tosolini, M. (2017). Alfabetización y dinámicas comunitarias en Córdoba. Argentina 1973-1975. *Cuadernos Chilenos de Historia de la Educación* (7).



# Revueltas sociales y revoluciones culturales

## Las escuelas confesionales católicas cordobesas entre 1945-1976

*Silvia Servetto*

En este artículo se intenta reconstruir la presencia de la Iglesia católica en la educación de la población argentina en general y cordobesa en particular durante la segunda mitad del siglo XX, que abarca desde el arribo de Perón al poder en el año 1945 hasta el año 1976, cuando se produjo el golpe cívico-militar-eclesiástico. Los acontecimientos de esos largos 30 años, munidos de estallidos sociales, revoluciones culturales, conflictos políticos y vaivenes económicos, se hicieron sentir en la cartografía de las escuelas confesionales católicas al quedar involucradas activamente en las transformaciones inevitables que se producían a escala mundial.

---

A diferencia del proceso expansivo que lograron a principios del siglo XX, en Córdoba, la hegemonía educativa fue mantenida por la Iglesia hasta bien entrado el siglo XX, tanto en lo que respecta a la gobernanza de los establecimientos escolares como en el largo trabajo de inculcación de esquemas de pensamiento, valoración y acción en la vida social y cultural. Parte de esa hegemonía se explica por el peso y legado que abonaron los jesuitas desde el siglo XVII (Servetto, 2019).

---

Al igual que en épocas anteriores, la Iglesia quedó escindida entre quienes pugnaban por aferrarse a las viejas tradiciones tridentinas y los que luchaban por una iglesia más moderna y secular. Pero veamos qué pasó a partir del año 1943.

## **Iglesia católica y peronismo en las escuelas**

El golpe de Estado provocado en el año 1943 fue la antesala de la llegada de Juan Domingo Perón al poder. El coronel Farrell asumió como presidente y nombró a Perón como secretario de Trabajo y Previsión, lugar desde el que comenzó a cobrar notoriedad y a acumular poder gracias a su política social y laboral con respecto a los trabajadores: mejoras salariales, aumento de indemnizaciones, creación de tribunales del trabajo, convenios colectivos, etcétera, que le otorgaron un grado de popularidad significativa. Su fama generó desconfianza entre sus colegas, quienes obligaron a Farrell a exigirle la renuncia y a encarcelarlo en la isla Martín García. En 1945 fue liberado y con rápidos reflejos políticos se presentó a las elecciones presidenciales convocadas para ese mismo año, donde derrocó a la unión de fuerzas opositoras. En el año 1951 se presentó a reelección y ganó por amplia mayoría, gestión que duró hasta el año 1955 cuando fue desplazado por las fuerzas militares a través del golpe llamado Revolución Libertadora.

Durante la presidencia de Perón, la economía se reactivó con una fuerte intervención y regulación estatal. Tanto la actividad industrial como la agropecuaria crecieron con bonanza, en especial durante su primera presidencia. La presencia del Estado fue visible a través de la creación de escuelas, hospitales, centros vacacionales y rutas que le dieron un renovado impulso a la vida social en general. Por su parte, los movimientos obreros y sindicales encontraron un impulso no sólo por el aumento de las fuentes laborales en las pequeñas y grandes ciudades sino porque desde el Estado nacional se promovió e intensificó el diálogo con los trabajadores.

Con respecto a la Iglesia católica, Perón tuvo una compleja y difícil relación. En el primer período de su presidencia, temía, al igual que ella, el avance del comunismo y las ideas izquierdistas. Imbuído por ese espíritu anticomunista, derogó la Ley 1420 y reinstaló la educación religiosa en todas las provincias del país con el propósito de apostar por un nuevo orden social basado en el mito de la nación católica, cuestión reivindicada desde hacía tiempo por la Iglesia. Desde la jerarquía eclesiástica veían con buenos ojos las acciones del gobierno peronista: “la neutralidad en el conflicto mundial, la enseñanza religiosa en las escuelas públicas, el regreso de las universidades a la tradición escolástico-tomista, la supresión de la democracia partidaria y la solución corporativa de los conflictos entre capital y trabajo” (Di Stefano y Zanatta, 2009, p. 449) daban cuenta del espíritu católico que reinaba en la conducción estatal. El crucifijo en todos los establecimientos públicos (como escuelas, hospitales, universidades, centros recreativos, etcétera) era símbolo de la moral ciudadana. Sin embargo, el idilio fue breve. Los conflictos entre Perón y la Iglesia no se hicieron esperar, entre otras cuestiones porque ni Perón quería subordinarse a la Iglesia ni ésta al poder estatal; lo que, en otros términos, podría leerse como que el poder terrenal no quería subordinarse al poder espiritual ni el poder espiritual al terrenal.

Según la lectura de Di Stefano y Zanatta, el conflicto más grave entre Perón y la jerarquía eclesiástica se desató en el año 1949 con la reforma de la Constitución en la que “los constituyentes evitaron decretar a la religión católica como ‘religión del Estado’ y se abstuvieron de elevar a rango constitucional tanto la enseñanza religiosa como la indisolubilidad del matrimonio” (2009, p. 465).

Figura 1. Portada del libro *La razón de mi vida*, de Eva Perón



Nota: Portada tomada de Perón, 1951. *La razón de mi vida* es un libro escrito por Manuel Penella de Silva junto a Eva Duarte, esposa de J. D. Perón, en el año 1951. En el año 1952 y tras una muerte anunciada por su estado de salud, el Congreso de la Nación dispuso la lectura obligatoria del libro en todas las escuelas argentinas.

Pero, además, la Iglesia enfrentaba una crisis interna en sus aspectos ideológicos y teológicos que estalló de manera contundente en los años previos al Concilio Vaticano II, convocado en el año 1959 y realizado entre los años 1962 y 1965. A pesar de la grieta abierta al interior de la Iglesia, la jerarquía eclesiástica no renunció a restaurar el orden cristiano en la sociedad y recrudesció su enfrentamiento con Perón. En esa cruzada, el nacionalismo católico cordobés ocupó un lugar central en la organización y ejecución del golpe de Estado de 1955 para derrocar a Perón. Córdoba aún era el bastión más conservador de la Iglesia, en el que las ideas de un humanismo cristiano ingresaron de manera subterránea.

Con la llamada Revolución Libertadora, las fuerzas armadas, la Iglesia y los sectores oligárquicos se aunaron para derrocar a Perón, enviarlo al exilio y proscribir al peronismo de su participación en futuras elecciones presidenciales. Los presidentes que le sucedieron eran militares católicos que restauraron el soñado orden cristiano

promovido por la Iglesia. Así, a la presencia de esta en los asuntos políticos se sumó la intervención de los militares, con quienes construyeron una fuerte alianza de intereses comunes, entre ellos el sentimiento antiperonista como estrategia para reducir su fuerza social.

Pero las cosas ya no iban a ser como antes: el peronismo había tocado fibras sociales difíciles de erradicar y la Iglesia estaba fisurada en sus fueros internos. Después de dos años de golpe militar, llegó al poder Arturo Frondizi, quien mantuvo la proscripción del peronismo, reorientó la política económica para favorecer el ingreso de capitales extranjeros y aplicó una política dura a los sindicatos que realizaban huelgas y movilizaciones. En materia educativa comenzó la transferencia de las escuelas nacionales a las provincias e impulsó la enseñanza privada a través de la ley Domingorena, cuya aplicación dividió la opinión pública en dos grandes sectores: los que apoyaban la laicidad y los que defendían la libertad de enseñanza. Entre estos últimos se encontraban amplios sectores de la Iglesia católica quienes, en nombre de la libertad, abogaban por la educación privada. Esta dicotomía fue el duro tenor del debate que invadió los ámbitos educativos (Puiggrós, 2006).

*Figura 2. Portada de revista Ahora sobre bombardeos en Plaza de Mayo*



*Nota:* tomado de Notimérica, 2018, <https://bit.ly/3v8bMel>.

En Córdoba, donde la Iglesia continuaba con su poder hegemónico en el terreno educativo, esta confrontación tuvo sus notas particulares. La educación privada –entendida en ese entonces como la libertad de los padres de elegir escuela para sus hijos según sus convicciones o religión– mantuvo su *statu quo* por el apoyo estatal a las iniciativas del sector privado. En ese marco, se pretendía superar la dicotomía libre/laica con el argumento de promover una sociedad plural, tolerante y respetuosa de las diferencias. Martínez Paz explica que, durante ese período, se intentó dar un giro a la discusión y centrarla en la convivencia democrática:

Esta concepción proponía, al fundarse en el respeto de las convicciones una *forma pedagógica de la tolerancia* y una fundamentación que dejaba de enfrentar a la enseñanza pública con la enseñanza privada. Se aseguraría una escuela unida en la libertad, pues en la auténtica democracia todos los ciudadanos participan realmente de la soberanía, haciendo valer sus derechos sin discriminaciones de clases, de partido o de creencias. (1986, pp. 186-187)

Esa propuesta educativa omitía, sin dudas, la proscripción del peronismo y la fuerte censura que regía para los trabajadores sindicalizados, lo que la transformaba, más que en una alternativa superadora, en una iniciativa controvertida. Por un lado, se reconocía la importancia de discutir y fortalecer los cimientos democráticos, pero, por el otro, no se podía desconocer la censura y la matriz autoritaria y violenta en la resolución de los conflictos políticos.

Como sea, durante la década de los años 50 y bajo una política desarrollista impulsada por el presidente Frondizi, las escuelas católicas se consolidaron con una fuerte legitimación social que les permitió ubicarse como una opción posible para la educación de niños y jóvenes, en especial para los sectores privilegiados de la sociedad que contaban con recursos económicos. Los vaivenes políticos y los cambios curriculares que se sucedieron entre un gobierno y otro hicieron que las escuelas católicas fueran vistas como un ámbito propicio y seguro para la escolarización de las clases acomodadas.

## La Iglesia de los años 60 y la opción por los pobres

Los años que siguieron fueron una historia de luchas y revoluciones por la emancipación de los pueblos. La década de los 60 fue la década del Mayo Francés, la revolución en Argelia, la descolonización de Asia y África, la guerra de Vietnam, la revolución cultural en China, la primavera en Praga, la construcción del Muro de Berlín, el levantamiento de los negros en EE. UU. (*Black Power*) y los consecuentes asesinatos de los hermanos Kennedy y del defensor de los negros, Martin Luther King. En América Latina, los efectos de la revolución mexicana, de la boliviana y, fundamentalmente, de la revolución cubana cambiaron sustancialmente las relaciones geopolíticas de la región. La figura de Ernesto “Che” Guevara comenzó a obtener reconocimiento y visibilidad entre las jóvenes generaciones como símbolo de lucha contra las injusticias sociales, en defensa de los pobres y oprimidos. Un cambio de época estaba sucediendo y no era justamente el que la Iglesia había soñado durante tantas décadas.

En Argentina, el fervor político y sociocultural corría la misma suerte que en el resto de los países: la proscripción del peronismo a participar de las elecciones presidenciales, la persecución a sindicatos y manifestantes, la presencia de los militares como fuerza política, sumado al fracaso por desperonizar la clase trabajadora, fueron elementos suficientes para la organización de una resistencia capaz de combatir los males de la sociedad. El Cordobazo primero y luego el secuestro y muerte de Aramburu –que marcó la visibilidad del accionar de Montoneros– pusieron fin a la Revolución Libertadora mientras crecían la tensión, el descontento y la desorientación política (Halperin Donghi, 1994).

Esos cambios avizorados en el terreno político se correspondían al desarrollo científico y tecnológico que trajo innovaciones en la vida colectiva. Estas significaron “la apertura súbita de nuevas áreas de libertad para trayectorias vitales encerradas hasta entonces en carriles asfixiantemente estrechos” (Halperin Donghi, 1994, p. 551).

Paralelos a aquellos cambios se produjeron otros, en el plano de las culturas juveniles, de carácter contestatario y rebelde, a tono con el rechazo de las guerras y los autoritarismos. El surgimiento de las primeras bandas de rock adquirió popularidad entre los más jóvenes, como así también el movimiento *hippie*, el pelo largo y la marihuana, que cuestionaban

el modelo de vida “decente” que necesariamente pasaba por el trabajo, el consumo, el estudio y la familia. La “liberación sexual” estaba a la orden del día: varones y mujeres se animaron cada vez más a reivindicar sus deseos como algo que no tenían por qué reprimirse u ocultar (Adamovsky, 2009, pp. 382-383).

La Iglesia, al igual que el resto de las instituciones, no podía desoír las voces de la sociedad. Los cambios culturales y el fervor político habían avanzado demasiado como para negar su presencia y una reforma se hacía necesaria e indispensable. En ese marco fue pensado el Concilio Vaticano II, que comenzó en 1962 y finalizó en 1965. El programa del Concilio incluía analizar “el retorno de los separados, acercar los no creyentes, un papel más autónomo y responsable de laicado en la vida eclesial, la admisión de los errores de la iglesia y la libertad religiosa” (Di Stefano y Zanatta, 2009, p. 495).

Como resultado del Concilio, para América Latina fueron importantes la Conferencia Episcopal en Medellín (Colombia) y la Encíclica *Populorum Progressio*<sup>1</sup>, en la que se abordaron detenidamente los problemas de pobreza y subdesarrollo en los países del

<sup>1</sup> *Populorum Proggresio* fue una carta Encíclica redactada por el Papa Pablo VI a los obispos, sacerdotes, religiosos y fieles de todo el mundo y a todos los hombres de buena voluntad sobre la necesidad de promover el desarrollo de los pueblos. En el Preámbulo de esta carta se puede leer: “El desarrollo de los pueblos y muy especialmente el de aquellos que se esfuerzan por escapar del hambre, de la miseria, de las enfermedades endémicas, de la ignorancia; que buscan una más amplia participación en los frutos de la civilización, una valoración más activa de sus cualidades humanas; que se orientan con decisión hacia el pleno desarrollo, es observado por la Iglesia con atención. Apenas terminado el segundo Concilio Vaticano, una renovada toma de conciencia de las exigencias del mensaje evangélico obliga a la Iglesia a ponerse al servicio de los hombres, para ayudarles a captar todas las dimensiones de este grave

Tercer Mundo. Mientras tanto, crecía en esta región el Movimiento de Sacerdotes del Tercer Mundo y los Centros Eclesiásticos de Base en Brasil, inspirados en la Teología de la Liberación de Frei Betto y Leonardo Boff, aunque el gran inspirador fue el sacerdote colombiano Camilo Torres. En Argentina, muchos cristianos laicos y sacerdotes se sumaron a las filas del peronismo primero y luego a las de Montoneros.

A fines de la década de los 60 y principios de los años 70 la Argentina tenía una Iglesia dividida en dos: una conservadora e integralista, cuyas raíces se remontaban a la época colonial, y otra que ponía el acento en el compromiso social con el hombre al entender que “Cristo estaba entre nosotros”. En ese marco, la educación ofrecida por las escuelas confesionales se dirimía entre estas dos corrientes de pensamiento, con efectos importantes en la subjetividad de los jóvenes. El joven cristiano militante de la Acción Católica y el joven cristiano militante de Montoneros: dos modelos contrapuestos de ser y vivir la cristiandad.

---

La “depuración” en escuelas, universidades, ministerios estatales, provinciales y municipales se realizó denunciando, expulsando e intimidando a numerosos educadores, educadoras y funcionarios. Al mismo tiempo se impusieron nuevos contenidos en la enseñanza que, como decía el Acta del 24 de marzo de 1976, debía “restituir los valores esenciales que sirven de fundamento a la conducción integral del Estado, enfatizando el sentido de moralidad... erradicar la subversión... ubicación en el mundo occidental y cristiano” (Mallimaci, 2006, p. 7).

---



---

problema y convencerles de la urgencia de una acción solidaria en este cambio decisivo de la historia de la humanidad” (Pablo VI, *Populorum Progreso*, 1).

## Iglesia católica y golpe militar: la restauración del orden

Después de las elecciones presidenciales de 1973 que llevaron nuevamente al poder a J. D. Perón con el 62 % de los votos y tras su inesperada muerte en el año 1974, la situación del país se tornó inestable económica, social y políticamente. En un contexto donde las fuerzas progresistas y de izquierda habían adquirido influencia y poder, sumado a la debilidad de un gobierno sin presidente, no era de extrañar que el ejército tomara el poder en pos de restaurar el orden perdido.

La Iglesia católica, cuya fisura interna se abría cada vez más, apoyó el golpe, no solo para recuperar el mito de la Nación católica, sino para reordenar su propia tropa que se había vuelto insurgente. Esto explica, en parte, la persecución, desaparición y asesinato de sacerdotes, monjas y laicos que tuvo lugar al interior de la Iglesia a pesar del apoyo que la jerarquía eclesiástica otorgó al golpe de marzo de 1976.

En Córdoba no hubo nada singular ni sorprendente: el Proceso de Reorganización Nacional fue similar para todas las provincias y la represión fue tan violenta en un lugar como en otro. Pero, a diferencia del golpe militar del año 1966, el golpe del año 1976 “se ensañó particularmente con el ámbito de la cultura”, lo que se tradujo en la prohibición y quema de libros y bibliotecas enteras, al igual que la censura de obras de teatros, películas cinematográficas y música considerada “subversiva” como el *rock and roll* (Ansaldi y Giordano, 2012, p. 436). En el ámbito educativo, la persecución ideológica fue igual a la llevada en otros terrenos de la vida social.

Nuevamente, la fórmula “Dios, Patria y Hogar” ganó la batalla cultural y no por vías democráticas sino por la represión y la censura absolutas que operaron en las conciencias y voluntades individuales. La Iglesia recuperó su lugar perdido y restauró su papel hegemónico en el control de las almas. La juventud y la educación fueron sus dos áreas predilectas. Con respecto a la primera, la política de la Iglesia se orientó a “recristianizar los jóvenes”: para ello se crearon y fortalecieron los grupos juveniles parroquiales y los ateneos católicos y refloreció el trabajo de la Acción Católica. Con respecto a la

educación se suprimió la enseñanza de las matemáticas modernas por considerarse subversivas y, a través de la materia Formación Moral y Cívica, se enseñaron los principios de la religión católica bajo la inspiración pedagógica del español Víctor García Hoz, un católico formado en las filas del Opus Dei (Puiggrós, 2006; Rodríguez, 2011).

Pero, a diferencia de épocas anteriores, esta vez la Iglesia no logró imponerse sobre la totalidad de las políticas educativas: no suprimieron la Ley 1420. A pesar de la fuerte alianza y complicidad entre ambas instituciones, las fuerzas armadas no cedieron el control absoluto de la educación. Rodríguez considera que no se logró por “la importante presión de organizaciones no católicas conviviendo con el arraigado laicismo de determinados sectores de la sociedad argentina” y por las contradicciones internas en las fuerzas armadas que “no se pusieron de acuerdo en este punto” (Rodríguez, 2011, p. 154).

## Cierre

El período que va desde el año 1945 a 1976 estuvo signado por grandes revueltas políticas y transformaciones culturales. La iglesia católica, apostólica y romana formó parte de esos procesos y las escuelas confesionales no escaparon a los conflictos que atravesaron los poros de la sociedad argentina. La Iglesia no podía frenar su propia división que se reproducía hacia el interior de cada institución que la constituía. Pero no solamente porque las posiciones políticas de sus propios sectores eran cada vez más antagónicas, sino porque las escuelas se encontraban interpeladas por la contemporaneidad de la que eran partícipes. La discusión sobre educación libre o laica, mirada en retrospectiva, ¿no fue acaso una discusión que llevó al plano de la libertad individual un problema irresuelto acerca de cómo tejer la urdimbre social? Como sea, en ningún momento de este repaso por los momentos históricos más relevantes de la segunda mitad del siglo XX las escuelas confesionales católicas estuvieron al margen de los acontecimientos; por el contrario,

se constituyeron en informantes claves para entender retacitos de nuestra historia.

### Interrogantes para seguir reflexionando

1. ¿Cuáles fueron las divisiones internas de la Iglesia católica durante el período analizado?
2. Describa la relación entre Perón y la Iglesia.
3. ¿Qué efectos tuvo el involucramiento de la Iglesia en los asuntos educativos durante la dictadura que comenzó en 1976?

### Glosario

*Acción Católica*: institución eclesiástica internacional que tiene por misión la tarea de evangelización a través de actividades de solidaridad y fraternidad para el bien de los más necesitados. Esta institución posee una estructura jerárquica y está destinada principalmente a los y las jóvenes como una forma de acercar el cristianismo a este sector de la población. La Acción Católica Argentina nació en la década de los años 30, en plena embestida de la Iglesia católica contra el avance del comunismo y las ideas liberales.

*Montoneros*: organización político-militar revolucionaria (guerrillera) de origen peronista que tuvo su máximo desarrollo en la década de los años 70. Proscripto y exiliado Juan Domingo Perón, la organización tuvo como objetivo lograr su retorno y luchar contra la dictadura gobernante durante esos años en Argentina. Definió como metodología de acción la lucha armada y su acción fue fundamentalmente urbana.

*Nación católica:* esta noción se remonta a la década de los años 30 después del derrocamiento de Yrigoyen, donde las fuerzas armadas intentan instalar el mito de una Argentina católica como fundamento del orden social y político. Décadas más tarde, ya con Perón en el gobierno, se refuerza esta alianza entre ejército e Iglesia que busca la anhelada restauración católica a todo el territorio, un poco desvencijada después de la revolución bolchevique de 1917. Las áreas más preciadas para esta expansión fueron la educación y la salud.

*Opus Dei (obra de dios):* es una organización de alcance mundial perteneciente a la iglesia católica cuyo objetivo es encontrar la cristiandad en el trabajo, en la vida familiar y en otras actividades sociales. A nivel internacional se fundó en el año 1928 en España y en Argentina su sede se remonta a 1950. Posee una importante red de instituciones educativas, clubes y residencias universitarias, que se sostienen con cuotas, donaciones privadas y subsidios internacionales, entre ellos de la misma iglesia católica. Esta organización ha sido cuestionada por su carácter sectario y elitista y en varios países apoyó dictaduras o formó parte de sus estrategias político-civiles.

*Política desarrollista:* a mediados de la década de los años 50, comienza en Argentina y en toda la región de América Latina una corriente de pensamiento económica que busca reemplazar el desarrollo de un país basado en la economía primaria (agroexportadora) por la industrialización. Para ello, se necesitan estados que inviertan en industria, tecnología y conocimiento, con el objetivo de lograr independencia económica a través de la sustitución de importaciones.

*Revoluciones culturales:* se denomina con este término a los cambios que suceden en determinadas épocas y que han resignificado la vida de los y las ciudadanos. Prácticas, estilos de vida, gustos y consumos se transforman para dar surgimiento a nuevos esquemas de pensamiento, acción, percepción y valoración social. Ejemplo de ello es la década de los años 60, donde tuvieron lugar acontecimientos políticos, científicos y culturales que modificaron sustancialmente la vida de hombres y mujeres.

## Bibliografía

Adamovsky, E. (2009). *Historia de la clase media argentina*. Editorial Planeta.

Ansaldi, W. y Giordano, V. (2012). *América Latina. La construcción de un orden*, Tomo I y II. Editorial Ariel.

Di Stefano, R. y Zanatta L. (2009). *Historia de la Iglesia argentina*. Editorial Sudamericana.

Halperin Donghi, T. (1994). *Historia contemporánea de América Latina*. Alianza Editorial.

Mallimaci, F. (2006). *La dictadura argentina: terrorismo de Estado e imaginario de muerte*. Mimeo.

Martínez Paz, F. (1986). *El Sistema Educativo Nacional. Formación, desarrollo, crisis*. Dirección General de Publicaciones de la Universidad Nacional de Córdoba.

Notimérica. (16 de junio de 2018). 16 de junio de 1955, Argentina, objetivo: asesinar a Perón [imagen]. *Notimérica*. Recuperado el 10/06/2021 de <https://www.notimerica.com/sociedad/noticia-16-junio-1955-argentina-objetivo-asesinar-peron-20180616001947.html>

Pablo VI. (26 de marzo de 1967). Carta encíclica *Populorum Progressio*. Vaticano. [https://www.vatican.va/content/paul-vi/es/encyclicals/documents/hf\\_p-vi\\_enc\\_26031967\\_populorum.html](https://www.vatican.va/content/paul-vi/es/encyclicals/documents/hf_p-vi_enc_26031967_populorum.html)

Perón, M. E. (1951). *La razón de mi vida* [imagen de portada]. Peruso.

Puiggrós, A. (2006). ¿Qué pasó en la educación argentina? Breve historia desde la conquista hasta el presente. Ediciones Galerna.

Rodríguez, L. G. (2011). La influencia católica en la educación. El caso del ministro Juan Rafael Llerena Amadeo (1978-1981). *Estudios* (25), 141-157.

Servetto, S. (julio-diciembre 2019). Las escuelas confesionales católicas. Crónica de su desembarco a principios del siglo XX. *Estudios* (42), 113-129.



# Leyes, políticas y educación en Córdoba

Algunas reflexiones en torno a la trayectoria de la legislación educativa provincial en una perspectiva histórico-política<sup>1</sup>

*Juan Pablo Abratte*

## **Liberalismo y nacionalismo católico: el antagonismo constitutivo**

La política educativa provincial se constituyó en torno a un antagonismo entre el liberalismo y el nacionalismo católico. Desde los inicios del sistema educativo argentino, ambos polos disputaron por definir qué se entendía por educación legítima, quiénes deberían ser sus principales agentes, cuál era el papel del maestro, quiénes deberían acceder a los beneficios de la cultura.

Los orígenes de este antagonismo pueden rastrearse en el proceso mismo de constitución del Estado nacional. Tal como lo señala Silvia Roitenburd:

<sup>1</sup> Este artículo fue publicado inicialmente en Roitenburd, S. y Abratte, J. (comps), 2015, *Historia, política y reforma educativa: aportes críticos, transformaciones culturales y prospectiva en el espacio educativo argentino*. 1º edición, Córdoba, Universidad Nacional de Córdoba.

Cuando Mitre entra en la provincia que considera “la llave del interior”, aunque apoyado por núcleos liberales locales, deberá soportar la oposición de fracciones del NC, dentro del “autonomismo”. En las condiciones dadas por su intento de doblegar esta resistencia emerge un discurso que, desde la definición de la identidad nacional = Nación Católica, integra en forma subordinada los reclamos de aquél. La contraofensiva eclesiástica dio cuenta de la insatisfacción de los miembros de las elites tradicionales que, amenazados en su supervivencia, defendían la autonomía provincial, como reducto frente a Buenos Aires. (Roitenburd, 1998, p. 8)

En el momento fundante, ante la ofensiva laicista desplegada por el liberalismo como estrategia para la integración del país en el escenario moderno, se configuró en Córdoba este núcleo eclesiástico que construyó un imaginario político restrictivo, centrado en la definición de la nación como identidad fija e inmutable, vinculada a valores dogmáticos.

Un aspecto resulta central para comprender este antagonismo:

El eje discursivo del Nacionalismo Católico Cordobés, es construido mediante un sistema de equivalencias: Iglesia Católica = Interior = Valores dogmáticos = lo verdadero = lo inmutable, enfrentado a la representación de Buenos Aires como el adversario que consolidaba la unidad nacional en su beneficio. Así se inicia el del campo enemigo constituido por el liberalismo = Buenos Aires = cosmopolitismo = lo transitorio = tolerancia religiosa y cultural = la revolución. Las transformaciones fueron significadas como la “subversión” frente a “la tradición católica” presuntamente garantizada en el seno del interior, ante la renuncia del estado central abierto a valores del mundo en cambio. (Roitenburd, 1998, p. 9)

Este eje construyó una identidad y una alteridad excluyentes, un antagonismo que condensaba no solo posiciones ideológico-educacionales, sino también inscripciones políticas y territoriales: Buenos Aires y el interior eran construidos como polos de la relación antagónica. Los sectores del integrista católico identificaron a su

adversario con el centro moderno, produciendo una clara equivalencia entre el *interior* y los *valores dogmáticos* –que definían para ellos la esencia de la *identidad nacional*– en oposición a Buenos Aires, como equivalente a un *cosmopolitismo –antinacional*– y un *pluralismo ideológico y religioso* que era significado como carente de valores morales, partiendo de una concepción de moral que la identificaba exclusivamente con el dogma.

Pero la equivalencia entre el interior (católico, tradicional, dogmático) y Buenos Aires (moderna, cosmopolita, pluralista) no fue exclusiva de los sectores integristas; el liberalismo había planteado una oposición análoga. El propio Sarmiento caracterizó a Córdoba como “Atenas de la barbarie docta”. La efectividad de esa construcción estaba vinculada a conflictos entre un centro que se erigía como representante de la civilización, frente a un interior que se construía como resabio de la barbarie, como expresión de los elementos premodernos que el proyecto civilizatorio pretendía transformar.

Tanto en el escenario legislativo como en la cátedra universitaria, en la producción bibliográfica, en la prensa o en la documentación y prédica eclesiástica, se expresaron en diversos momentos y con distinta magnitud las singularidades de esta lucha. Es necesario realizar una aclaración respecto a esta idea: la lucha contra los sectores clericales fue una lucha contra el dogma, no contra la religión y, a lo largo del periodo, se preservó el pluralismo como horizonte deseable. Pluralismo ideológico que aceptaba lo religioso en una dimensión cultural y que lo rescataba como elemento de una tradición que

---

Los sectores del integrismo católico identificaron a su adversario con el centro moderno, produciendo una clara equivalencia entre el *interior* y los *valores dogmáticos* –que definían para ellos la esencia de la *identidad nacional*– en oposición a Buenos Aires, como equivalente a un *cosmopolitismo –antinacional*– y un *pluralismo ideológico y religioso* que era significado como carente de valores morales, partiendo de una concepción de moral que la identificaba exclusivamente con el dogma.

---

merecía resguardarse, sin confundirla con el tradicionalismo conservador que identificó la Nación con principios dogmáticos, definiendo la identidad nacional como una derivación casi mecánica del sentimiento religioso. La aclaración aleja el punto de controversia de la cuestión religiosa en sí misma, para preguntarse por el modelo educativo que se pretendía alcanzar y el lugar de las mayorías en ese modelo.

De este modo, ambos sectores antagónicos estaban disputando los sentidos de la democracia. En el discurso clerical

la democracia fue significada como patrimonio exclusivo de las élites, las mayorías quedaron expresamente marginadas de la participación en decisiones públicas y privadas. Pero esta posición respecto a ella fue también patrimonio de fracciones de las elites no eclesiásticas que, aunque provenientes de una matriz liberal, en el transcurso del proceso y atemorizados por la cuestión social, tendieron a moderar sus iniciales impulsos -nunca excesivamente proclives a la democratización- dispuestos a cerrar filas mediante la implementación de medidas de control social que presentaran en sus manos los resortes del poder. (Roitenburd, 1998, p. 12)

El componente restrictivo del proyecto político del Nacionalismo Católico Cordobés no estaba referido solo a la crítica de la neutralidad escolar, sino a las bases dogmáticas de la legitimidad pedagógico-política que postulaba.

El problema no era solamente el lugar asignado a las “minorías” no católicas o ateas en el escenario educacional, el lugar del maestro y su adscripción a la razón o al dogma como fuentes para legitimar su acción y el lugar de la religión o de la pedagogía como espacios válidos para orientar sus prácticas, sino que, fundamentalmente, este antagonismo expresa la intención de simplificar el campo político entre católicos y liberales, identificando a los primeros como auténticamente nacionales y a los segundos como antinacionales. Quizás, esta exclusión que hace equivalentes identidad nacional y valores religiosos o legitimidad dogmática, excluyendo a su oponente como

“antinacional”, sea uno de los rasgos más persistentes de la cultura política argentina, que posteriormente encontrará expresiones más o menos dramáticas a lo largo del desarrollo histórico del país. Este argumento, aunque significado en condiciones específicas de producción para cada momento, atravesará la Reforma Universitaria, sus derivaciones en el movimiento reformista provincial en los 30 y los 40, los debates ideológico-educativos durante el peronismo y las luchas por la universidad laica o libre, entre otros hitos fundamentales de la historia educacional argentina<sup>2</sup>. Seguramente, la dictadura militar de 1976 constituirá su punto más álgido de expresión (cuando se postule la imagen de la “subversión” como ideología “extranjera” y/o “antinacional”). Liberales y católicos serán, entonces, dos polos de un vínculo antagonico que signó la historia educativa provincial.

### **Los efectos de la Ley 1420 en Córdoba y la sanción de la Ley 1426**

Tal como lo señala Silvia Roitenburd,

la aprobación de la Ley 1420, sólo válida en Capital Federal y Territorios Nacionales refuerza en el NCC la vocación autonomista, que había sido momentáneamente abandonada cuando aún se esperaba obtener una ley afín a los dogmas. Esta batalla, que al menos provisoriamente parece perdida a nivel nacional, concentra esfuerzos en el interior provincial, destinados a evitar el dictado de una ley afín a la vigente para la Nación. A partir de ella, la lucha contra la injerencia del Estado Nacional responde a la necesidad de contener el avance del laicismo. (Roitenburd, 1998, p. 246)

Dos acontecimientos producidos en el mismo año de la sanción de la Ley 1420 pondrán de manifiesto esta contraofensiva clerical.

<sup>2</sup> Ver Lamelas, G. *El debate sobre educación laica-religiosa en el marco de la reforma de la Ley 8113/91 en 2010. Abordaje de un recorrido histórico*. Tesis de Licenciatura en Ciencias de la Educación FFyH-UNC.

En primer lugar, la creación de la primera Escuela Normal Nacional en Córdoba –la última provincia en contar con un establecimiento educativo nacional destinado a la formación de docentes en el modelo normalista– y la designación de Francisca Armstrong –una de las maestras protestantes traídas por Sarmiento desde Estados Unidos– como su primera directora, fue uno de los principales frentes de disputa. La creación de una Escuela Normal Nacional fue comprendida por los sectores del integrista católico como una interferencia a la autonomía provincial y, a la vez, como una afrenta a la educación católica.

Un segundo acontecimiento fue la defensa de la tesis doctoral de Ramón J. Cárcano “Sobre los hijos incestuosos, adulterinos y sacrílegos” en la Universidad de Córdoba. La tesis de Cárcano ponía en el centro del debate público la separación entre la Iglesia y el Estado y concebía al matrimonio desde una perspectiva civil y no eclesial, poniendo de relieve la situación de desprotección jurídica de los hijos ilegítimos –incluidos los que provenían de parejas integradas por miembros del clero o de las órdenes religiosas–. Sin dudas, la presentación de la tesis implicaba un cuestionamiento profundo a las bases de un orden social legitimado dogmáticamente, desde una perspectiva liberal ubicada definitivamente en el campo adversario del NCC.

Ambos acontecimientos, junto a posiciones que censuraban a los diarios locales de corte liberal, fueron el eje de una estrategia encabezada por el vicario Clara, quien, desde el obispado de Córdoba, emitió una pastoral en la que se prohibía a los padres enviar a sus hijos a la Escuela Normal recientemente creada, se exigía a la UNC rechazar la tesis de Cárcano y se prohibía a los fieles católicos la lectura de los diarios “impíos” (Roitenburd, 1998). Más allá de las características que asumió el conflicto –que derivó en la ruptura de relaciones diplomáticas del Estado nacional con la Santa Sede, con la separación de Clara de su cargo y la posterior expulsión del delegado papal Mons. Matera por parte del ministro Eduardo Wilde y del procurador de la Nación Eduardo Costa–, la relevancia de estos acontecimientos para la historia educativa provincial se vincula con la capacidad de

los sectores del núcleo integrista católico para desplegar un conflicto político que permitirá la sanción posterior de una ley educativa provincial que incluyera la enseñanza religiosa en la escuela pública.

Efectivamente, y pese a los modos de resolución del conflicto –que en principio favorecieron a los sectores liberales laicistas–, en 1896 se dicta un decreto sobre educación común y obligatoria que incluye la enseñanza religiosa como parte de la educación moral. Esto luego es legitimado por la Legislatura Provincial, que modifica el articulado de la norma estableciendo “la enseñanza de la moral y de la religión”. De esta forma, la inclusión de la religión en el *mínimum* de educación obligatoria y la separación entre la esfera moral y la religiosa reforzará una larga tradición en la educación de la provincia, ampliando los márgenes de autonomía respecto del proyecto educativo nacional e identificando la identidad nacional con la tradición católica.

## **El debate del Proyecto Sobral**

En la década del 30, el legislador radical Antonio Sobral eleva a consideración de la Cámara de Diputados provincial un proyecto de Ley Orgánica de Educación –que obtendría media sanción legislativa–, orientado a producir una reforma profunda en la enseñanza provincial, de inspiración escolanovista. La política educativa de Sobral se inscribe en un movimiento pedagógico renovador desde diversos espacios: en la década del 20 había creado en Villa María un complejo institucional integrado por la Biblioteca “Bernardino Rivadavia” y sus anexos (Instituto de Enseñanza Media y Universidad Popular). De 1927 a 1937 fundó el Instituto Secundario Bernardino Rivadavia, la Escuela de Comercio Joaquín V. González y la Escuela Normal Víctor Mercante, que, en 1938, incorporó el jardín de infantes y organizó el Departamento de Aplicación. Las instituciones escolares se integraban en una red donde la noción de cultura refería a la difusión y participación activa de la comunidad en la transmisión y debate

(Roitenburd y Foglino, 2005). Luego, durante el sabatinismo y, particularmente, en el gobierno de Santiago del Castillo (1941), Sobral participó activamente en una de las experiencias pedagógicas alternativas de mayor relevancia no solo para Córdoba, sino a nivel nacional: la creación de la Escuela Normal Superior de Córdoba y del Instituto Pedagógico Anexo, dirigidos respectivamente por él y por el pensador cordobés Saúl Alejandro Taborda. Esta experiencia constituirá la materialización institucional de un proyecto político-pedagógico de matriz reformista crítica, que encontrará sus principios fundantes en los ideales democráticos de la Reforma Universitaria y en los desarrollos de corrientes pedagógicas alternativas.

¿Qué aspectos del debate iniciado con la sanción de la Ley 1420 se reactualizan en Córdoba a partir del proyecto de ley presentado por Sobral en la Legislatura? El eje del debate será nuevamente la enseñanza de la religión en la escuela pública. La propuesta de Sobral, basada en una defensa del laicismo como principio político pedagógico y, además, en un posicionamiento humanista y crítico sobre la inclusión de aspectos religiosos en la enseñanza, se suma a un discurso que recupera la centralidad del niño como principal sujeto educativo

---

La propuesta de Sobral, basada en una defensa del laicismo como principio político pedagógico y, además, en un posicionamiento humanista y crítico sobre la inclusión de aspectos religiosos en la enseñanza, se suma a un discurso que recupera la centralidad del niño como principal sujeto educativo y al maestro como un polo indispensable de una relación pedagógica que permita fortalecer su autonomía.

---

y al maestro como un polo indispensable de una relación pedagógica que permita fortalecer su autonomía.

La autonomía es concebida entonces por Sobral con un triple sentido: en primer lugar, autonomía del alumno, a quien se le reconocen sus derechos como niño, ampliando significativamente los márgenes de libertad y creatividad en el desarrollo de la propuesta pedagógica. Pero, también, autonomía del docente —quien, como sujeto colectivo y

en espacios de asamblea, será el responsable de determinar los contenidos de enseñanza– y, por último, autonomía de la pedagogía respecto de las prescripciones estatales.

En ese sentido, la idea de que la legitimidad en la que se basa el proyecto de ley estaba asentada sobre bases pedagógicas de corte escolanovista y que, además, esa legitimidad estaba expresada en el texto legal iba acompañada de estrategias concretas para favorecer un posicionamiento autónomo por parte de los sujetos educacionales (maestros y alumnos). Tal como lo señala en los debates parlamentarios del proyecto:

La enseñanza está pues, basada sobre la actividad personal del niño... en los intereses espontáneos del niño. De los cuatro a los seis años, edad de los intereses diseminados o edad del juego, de los siete a los nueve años, edad de los intereses adictos a los objetos concretos inmediatos, de los diez a los doce años, edad de los intereses abstractos complejos: psicológicos, sociales, filosóficos, religiosos. Estos rasgos característicos, sacados de la experiencia misma de las escuelas nuevas están fundados en la psicología infantil y en la paidología o ciencia del mismo, es decir en el terreno de la pedagogía científica. (Sobral, 1930, p. 311)

De este modo, pueden advertirse no sólo las referencias escolanovistas en los fundamentos de la propuesta legislativa, sino además la clara alusión a la pedagogía como base de legitimación de la enseñanza. No obstante, respecto a la educación religiosa, cabe advertir que la postura de Sobral recupera los debates iniciados en 1884, con una perspectiva crítica del liberalismo decimonónico. La enseñanza de la religión como “fenómeno humano”, como “producto humano” que “obedece a leyes humanas” es incorporada a la propuesta desde una perspectiva antidogmática. Se reconoce el sentimiento religioso como un aspecto que debe ser incluido en la enseñanza a partir de una perspectiva interconfesional y basada en la libertad del niño – como fundamento de cualquier autoridad–, es decir, carente de todo dogmatismo.

La propuesta de Sobral, que obtendrá media sanción en la Cámara de Diputados, será interrumpida por el golpe militar de 1930, que impide su tratamiento legislativo. Por otra parte, en los 40, este núcleo intelectual reformista desarrollará la experiencia de la Escuela Normal Superior de Córdoba como una alternativa para la formación de docentes provinciales que encarnarían una reforma integral del sistema escolar, siguiendo la consigna tabordiana de extender la reforma a todos los niveles del sistema. Esta experiencia pedagógica nuevamente enfrentará los embates del NCC, articulado luego a sectores del peronismo provincial.

## **La Ley General de Educación 8113/91**

La Ley General de Educación de la Provincia de Córdoba N.º 8113 fue sancionada a principios de la década del 90. Algunos de los principales elementos que configuraron el escenario histórico-político de su debate y sanción pueden sintetizarse en los siguientes puntos.

- La Ley General de Educación derogó la legislación educativa provincial, en particular la Ley de Educación 1426 de 1896, a la que hicimos referencia al iniciar esta exposición.
- La Ley 8113 se inscribe en una propuesta de reforma educativa desplegada en los albores de la democratización por sectores del Radicalismo que –al menos desde la retórica oficial– recuperaron elementos de esa tradición reformista a la que hicimos referencia en el apartado anterior. Más allá del carácter retórico de esa inscripción político-pedagógica, la norma incorporó algunos elementos innovadores que la reforma venía desarrollando desde 1984 (impulso a la Educación de Adultos y Educación Rural, democratización del gobierno de la educación, ampliación de la obligatoriedad del Nivel Inicial –5 años– y del Nivel Medio –hasta su ciclo básico–, etc.).

- La sanción de la norma no puede interpretarse profundamente sino en el marco de las disputas entre Córdoba y la nación por la transferencia de las escuelas de nivel medio y superior a las jurisdicciones y por las tensiones entre el gobierno provincial y el nacional. En ese sentido, la urgencia de contar con una legislación provincial que resguardara ciertos aspectos del sistema educativo cordobés en el marco del intento nacional por transferir las escuelas (y ante la inminente sanción de una Ley Nacional o Federal que ya había tomado estado parlamentario –se habían presentado varios proyectos de ley ante el Congreso Nacional–) llevó al gobierno a la decisión de sancionar una ley que se “anticipara” a los posibles efectos de estos procesos y garantizara ciertos niveles de autonomía para la jurisdicción.
- Si se analiza entonces la sanción de la ley como una estrategia centrada en el ámbito local, puede advertirse la necesidad del gobierno provincial de brindar legitimidad jurídica a las políticas implementadas desde la reapertura democrática. La necesidad de esta ley había sido planteada por la reforma educacional de Córdoba desde sus orígenes, pero se había suspendido por la realización del Congreso Pedagógico. Posteriormente, en 1987, la nueva Constitución de la provincia dispuso la sanción de una Ley Orgánica de Educación, que tampoco tuvo tratamiento durante los años que la sucedieron. Será en el año 1990, frente al intento nacional de transferir sus servicios educativos a las provincias y habiendo tomado estado parlamentario diversos proyectos de Ley General de Educación a nivel federal, que en Córdoba se sancionará una nueva ley educativa provincial.

El objetivo central de la norma es institucionalizar la reforma que ya se venía implementando, más que proponer un nuevo programa de gobierno. Sin embargo, la urgencia de dictar una ley que brindara estatus jurídico a la política educativa provincial adquiere

un valor estratégico frente a los intentos de la nación de efectuar la transferencia de sus servicios y de sancionar una Ley General o Ley Federal de Educación, orientada a regular el sistema educativo en su conjunto. La ley provincial parece dirigirse a fortalecer una posición de “resistencia” respecto de un proyecto nacional que presentaba amplios márgenes de incertidumbre acerca de la autonomía de las jurisdicciones en la regulación de los sistemas educativos. La institucionalización jurídica de los principios de la reforma provincial puede interpretarse como una estrategia política para reducir esa incertidumbre.

## **Estado, familia y educación**

Las “Disposiciones fundamentales” de la ley recuperan los nudos del discurso originario de la Reforma: la principalidad del Estado, el derecho a la educación, la libertad y la convivencia democrática, la igualdad de oportunidades sin discriminación de ningún tipo, la gratuidad, obligatoriedad y asistencialidad de la educación básica general, la ausencia de dogmatismos, etc. En ese sentido, la nueva legislación parece orientada a institucionalizar este discurso. Sin embargo, durante el proceso de sanción de la ley, la Comisión de Educación de la Cámara de Diputados modificó el texto original, en un intento de “consensuar” la propuesta con los sectores de la oposición: se cambiaron algunos aspectos del proyecto, especialmente los que presentaban mayor antagonismo. Esta estrategia fue interpretada durante el debate parlamentario de modos diversos por oficialismo y oposición. El análisis comparativo del discurso originario de la reforma, del Anteproyecto y del texto legal permite advertir algunos cambios que pueden parecer sutiles. Sin embargo, debe recordarse que, así como los elementos de un discurso adquieren significación por sus relaciones con la totalidad de la que forman parte, la ausencia o modificación de alguno de ellos modifica toda la cadena de significación (Buenfil, 1994). El proyecto se modificó respecto de dos ejes

vinculados a esta concepción: la tensión entre el rol educativo del Estado y el de la familia, y el alcance de la acción estatal respecto del derecho a la educación de los sectores más desfavorecidos.

En el texto original, la educación era definida como “función principal, obligatoria y permanente del Estado”. Este principio pone de manifiesto

la obligación de las autoridades públicas de asegurar el acceso a toda la población a todos los niveles y modalidades de la enseñanza así como su continuación con garantía de calidad y eficiencia, eliminando a tales efectos las trabas económicas y sociales que lo impidan. (Bravo, 1982)

El debate entre principalidad y subsidiariedad del Estado parte de una tensión entre el orden de lo público y el de lo privado que ha caracterizado el proceso histórico de la modernidad. La conformación de los sistemas públicos de educación implicó que

El estado sustraía a las familias, por la vía de hecho y de derecho, un poder de influencia sobre sus hijos que concedía a la escuela y a sus profesores, a cambio de ofrecerles los bienes que aquéllas no podían proporcionar. Libraba así a los hijos de las limitaciones familiares y, en tanto que representante de la sociedad, asumía a través de la escolarización el papel socializador y garante del funcionamiento de las actividades productivas cada vez más complejas. (Gimeno Sacristán, 1994, p. 154)

La legitimidad del Estado como principal agente educador se encontraba sustentada en su función como representante de la sociedad, en oposición al derecho privado de las familias. Por ello, las disposiciones de la ley relacionadas con este principio deben analizarse juntamente con las que definen el rol de la familia en la educación de sus hijos, particularmente el derecho a elegir el tipo de educación para ellos. El anteproyecto reconoce a la familia como “primer agente educador, el derecho a educar a sus hijos” (Anteproyecto Ley General de Educación, 1991, Artículo 1), garantiza el derecho

a recibir una “educación conforme a los principios, fines y objetivos de la Constitución y de la presente ley” (Anteproyecto Ley General de Educación, 1991, Artículo 6), así como a “una educación religiosa que les permita estudiar los valores y contenidos básicos de la creencia por la que hubieren optado, resguardando el carácter exento de dogmatismo de la enseñanza general y evitando cualquier forma de discriminación” (Anteproyecto Ley General de Educación, 1991, Artículo 6). Los sectores de la oposición sostuvieron –explícitamente o en forma implícita– el principio de subsidiariedad del Estado, definieron a la familia como el agente natural y primario de la educación (legitimando su posición desde el derecho natural) y enfatizaron, entre los derechos de los padres, en la libertad de optar por la modalidad y orientación de la enseñanza. La defensa de la libertad de opción adquirió sentidos diversos en el discurso opositor: algunos sectores cercanos a la Iglesia Católica entendían que la libertad de opción implicaba una “dimensión trascendente”; de este modo, la posibilidad de elegir la “orientación” de la enseñanza garantizaba el principio constitucional de la libertad de culto. El alcance de la libertad de opción –formulada como derecho– implicaba la obligación del Estado de ofrecer educación religiosa, en igualdad de condiciones con las otras áreas del currículum, y de restringir la libertad de conciencia de los docentes, que no podían transmitir contenidos que pudieran oponerse a los principios dogmáticos –entendiendo que ello significaba “imponer una orientación religiosa o moral incompatible con la opción realizada”–. Para otros sectores, la libertad de opción se concebía como un componente de la libertad de enseñanza. El proyecto define esta última como “el derecho de los padres a elegir la educación de sus hijos y de cada ciudadano, de crear establecimientos de enseñanza conforme a sus creencias y convicciones” (Anteproyecto Ley General de Educación, 1991, Artículo 5). De este modo, mientras el anteproyecto oficial postulaba la principalidad del Estado, los proyectos de la oposición se centraban en el principio de subsidiariedad, reconocían a las familias un rol principal y postulaban este derecho desde perspectivas vinculadas a las tradiciones religiosas o a la libre

elección de mercado. No obstante, en la Comisión de Educación de Diputados, se modificó el texto de estos artículos definiendo a la educación como “función principal...para el Estado” (Ley General de Educación, 1991, Artículo 2), reconociendo a la familia como “agente natural y primario de la educación” (Ley General de Educación, 1991, Artículo 2) y estableciendo “la posibilidad de optar por la modalidad y orientación, según sus convicciones” (Ley General de Educación, 1991, Artículo 7).

Por otra parte, se transformaba el significado de la no-discriminación: en el anteproyecto, la no-discriminación se vinculaba a la enseñanza religiosa en la escuela pública; es decir, podían enseñarse contenidos religiosos a condición de evitar cualquier tipo de discriminación que afectara a la comunidad. En el proyecto definitivo, la no-discriminación se refiere a la enseñanza general, al núcleo de contenidos socialmente significativos que la escuela brinda sin distinción a los sujetos. Es este núcleo el que no debe ser discriminatorio, respecto de “las convicciones personales y familiares” (Ley General de Educación, 1991, Artículo 7). Volviendo a la tensión entre lo público y lo privado y a la función del Estado como representante de la sociedad, las modificaciones del anteproyecto se orientaban a resguardar la dimensión privada de la intromisión estatal. Estas modificaciones relativizan la función principal del Estado, reconocen la función educativa de la familia a partir del derecho natural (no de su papel social), cambian el sentido de la libertad de opción –vinculándola con la educación religiosa– y, especialmente, cambian el sentido de la no-discriminación, que deja de referirse a lo social para dirigirse a las opciones personales y familiares. De este modo, las modificaciones textuales de la ley –en tanto que dimensión “regulatoria” de las prácticas– limitan algunas de ellas, a la vez que legitiman o posibilitan otras. Si estas transformaciones textuales muestran la fuerza regulatoria de la ley –en tanto que delimitación de lo permitido y lo prohibido, de lo bueno y lo malo, de lo legítimo y lo ilegítimo– (Popkewitz, 1995), ellas representan también una estrategia tendiente a

alcanzar la hegemonía, articulando el discurso oficial a la posición de los bloques opositores.

## **Identidad nacional, tradición y valores religiosos**

El proyecto del Ejecutivo expresaba, entre los fines de la educación provincial: “La conservación, promoción, creación y recreación de las expresiones culturales de la Provincia, en armonía con los valores de la cultura nacional y con apertura a la cultura universal” (Anteproyecto Ley General de Educación, 1991, Artículo 2). A lo largo del debate parlamentario, algunos sectores de la oposición esgrimirán un argumento determinante: “Esta ley no hunde sus raíces en lo nacional por cuanto no desarrolla ni reafirma con transparencia el principio que establece que la cultura y la educación deben cimentar la identidad y la unidad nacional” (Diario de Sesiones, 1991b). Interesa destacar cuál es la significación que asume la “identidad nacional” en este discurso. Los debates reeditan una vieja discusión que se había desplegado en diversas oportunidades en la historia educativa de Córdoba. Silvia Roitenburd afirma que, en el debate parlamentario del Proyecto de Ley Orgánica de Educación, elaborado por Antonio Sobral en 1930, el Nacionalismo Católico Cordobés

actualiza la equivalencia entre civilización, valores morales y catolicismo, retomando las razones dogmáticas que fundan su oposición y que refieren a la tradición, que sería ‘lo inmutable’ y a una concepción de ‘lo espiritual’ que se articula en forma excluyente a los propios valores. (Roitenburd, 1993, p. 95).

Más de sesenta años después, los sectores que se oponían al Proyecto de Ley General de Educación de la provincia continuaron desplegando una estrategia similar: en primer lugar vincularon “identidad nacional” a “tradiciones”, incluyendo entre ellas a la “religión”.

Lo que desconoce es que la cultura es la forma en que los hombres se relacionan consigo mismo, entre sí por las formas creadas y con la trascendencia y con Dios, que es la totalidad de la vida de un pueblo, que se configura a lo largo de su historia, que incluye sus valores, su tradición, su religión, su forma de trabajar, su organización sociopolítica, sus proyectos, sus expresiones artísticas y folklóricas, su conocimiento, y todo aquel que cercene alguna de esas normas esenciales, en cierta medida atenta contra la tolerancia y el necesario pluralismo. (Diario de Sesiones, 1991a).

A través de este argumento, el legislador define la cultura y enumera sus diversos componentes –incluyendo los valores religiosos–. Pero la estrategia de la oposición no se conformó con que se incluyeran los valores religiosos entre las manifestaciones de la cultura, sino que los presentó como “inmutables” y “absolutos”, ubicándolos por encima de la propia libertad de los sujetos.

Hay que cimentar la independencia, pero esto hay que hacerlo en la búsqueda y la prosecución de una tradición espiritual trascendente, esta trascendencia del espíritu no es una mera elaboración teórica; es algo en lo cual se fundamenta toda nuestra cultura, que hace a nuestra concepción religiosa. Este sentido trascendente del hombre está por encima de su propia libertad... La Constitución habla de algo perenne, ya que no se educa para un momento, para resolver una instancia, sino para realizar a un hombre para siempre. Ese es el fin. El fin es inmóvil y absoluto, aunque dinámico en su totalidad. (Diario de Sesiones, 1991a)

El sentido de la “educación integral”, en tanto significante en el discurso de ambos sectores antagónicos, estaba en discusión. Para unos, la noción de educación integral debía conjugar las distintas dimensiones de la vida humana, incluyendo la trascendencia según las propias convicciones; para los otros, “integral” implicaba “total” y la totalidad es “absoluta e inmutable”.

El proyecto que tratamos de ley de educación asigna un sentido inmanente a los objetivos, es decir, nos habla de objetivos seccionados,

culturales, sociales, objetivos históricos, políticos... nos habla de que el hombre se debe realizar en todos esos campos, pero esto se parece peligrosamente no al conocimiento real y a la formación, sino a la información que un hombre debe tener de todo. Esto desarma el todo. (Diario de Sesiones, 1991a)

La negativa a definir valores absolutos fue significada como “ausencia de valores”.

Esta ausencia de valores que campea todo el proyecto de ley es de gravedad absoluta....La neutralidad moral en la escuela es una hipocresía occidental y creo que este agnosticismo burgués fue el verdadero caldo de cultivo del totalitarismo, porque el Laissez faire fue llevado al campo de la cultura, confundió tolerancia con neutralidad y creó un inmenso vacío, al abstenerse de tomar posiciones firmes ante lo verdadero y lo falso, lo bueno y lo malo y evitar la discusión sobre los valores últimos de la vida... Entendemos que el hombre no puede vivir sin un sistema absoluto de valores. (Diario de Sesiones, 1991b)

Siguiendo este argumento, algunos sectores terminaron cuestionando los elementos pedagógicos de la Reforma: sus criterios para elaborar una propuesta curricular, los enfoques pedagógico-didácticos, la selección de contenidos y las propuestas metodológicas elaboradas. En un proyecto de Comunicación que presentaban los Diputados de la Democracia Cristiana, se expresaba:

Nuestra escuela está empeñada en una visión reduccionista o unidimensional del hombre, limitada a los aspectos biológicos y sociales, con ausencia de valores éticos y desconocimiento de la dimensión trascendente de la persona. Hay una sobrevaloración del enfoque científico-tecnológico que sigue privilegiando lo intelectual, como únicos criterios para la selección de contenidos, para la organización de las currículas y para determinar la metodología a utilizarse. Un ejemplo de ello lo constituye el documento destinado a los docentes de nivel primario y la modalidad especial denominado “El Diseño Curricular”. (Diario de Sesiones, 1991a)

De este modo, y tal como lo venimos mencionando, se articulaban en el discurso de algunos sectores las nociones de identidad nacional = valores religiosos = valores éticos = valores absolutos, para cuestionar la propuesta pedagógica de la reforma, considerándola contraria a la “educación integral”, porque no promovía esos valores.

Este proyecto es un modelo de antidogma, donde todo se funda en un supuesto científicismo y el modo más claro es la pretendida manera de evitar toda supuesta discriminación (...) La adhesión a críticas, a corrientes pedagógicas de moda, plagó el texto legal de un verbalismo cacofónico, de palabras grandilocuentes carentes de jerarquía jurídica....No quisiera estar en el cuerpo del jurista que tenga que interpretar el artículo 1º, cuando habla de que el Estado garantizará la equidad en los servicios educativos... y ofrecerá una educación que asegure la democrática distribución de los conocimientos personal y socialmente relevantes. (Diario de Sesiones, 1991b)

Se vinculaban científicismo = no-discriminación = antidogmatismo = corrientes pedagógicas = verbalismo cacofónico= distribución democrática del conocimiento, negando de este modo la posibilidad de que el conocimiento pudiera distribuirse en forma democrática. “¿Cómo se realizaría una distribución democrática? Pensemos que dando a todos igual cantidad de lo mismo. Pero he aquí que hasta este momento los conocimientos no son cosas... por lo tanto su distribución es imposible y menos aún su democrática distribución” (Diario de Sesiones, 1991b).

Si bien estos sectores no pudieron imponer sus posiciones en el recinto, como hemos podido analizar, sus posiciones incidieron en algunas de las modificaciones que el texto de la norma sufrió a lo largo del trámite legislativo. La Ley General de Educación terminó sancionándose y operando como instancia regulatoria para el sistema educativo a lo largo de todo el período. Combinando de modo no siempre coherente principios democráticos con otros más conservadores, instituyendo un sistema sobre la base de la experiencia acumulada desde 1984, dejando algunos temas conflictivos a expensas

de regulaciones posteriores –que en la mayoría de los casos no se sancionaron– y proponiendo una compleja organización para el gobierno de la educación que combinaba una retórica democrática con un diseño institucional burocrático, costoso en términos de recursos y de difícil implementación, la ley constituyó un marco normativo autónomo para la provincia y una referencia para el diseño o la continuidad de las políticas educativas postdictatoriales.

### **Nuevos escenarios y debates: la Ley de Educación de la Provincia (LEP) 9870/2010**

La propuesta de modificación de la Ley General de Educación se inscribe en un escenario que Silvia Senén González denomina como la etapa *postneoliberal*, en la que, a partir de los cambios políticos del nuevo milenio, se produjo una mirada diferente sobre la problemática educativa. Se comenzó a pensar en el sentido de la educación, no desde lo técnico, como en los años noventa, sino desde la dimensión política, y se buscó crear resortes legales para resolver los problemas pendientes. La sanción de la Ley de los 180 días de clases, del Fondo Nacional de Incentivo Docente, de la Ley de Educación Técnico-Profesional, de la Ley de Financiamiento Educativo, del Programa Nacional de Educación Sexual Integral y, posteriormente, de una nueva regulación nacional para el sistema educativo argentino (la Ley de Educación Nacional 26206/06) configuran un nuevo plexo normativo para la educación argentina, que se inscribe en el diseño de políticas educativas nacionales que han estimulado la recreación de la capacidad de intervención estatal y para el restablecimiento de la legitimidad de la función pública (Senén González, 2008)

En ese sentido, la Ley de Educación Provincial (LEP) 9870 transcribe en los Fundamentos los enunciados de la Ley de Educación Nacional, respecto a los siguientes aspectos centrales.

- La educación y el conocimiento son un bien público y un derecho personal y social garantizado por el Estado.
- La educación se constituye en política de Estado prioritaria para contribuir a la construcción y desarrollo de una sociedad justa, reafirmar la soberanía e identidad nacional, profundizar el ejercicio de la ciudadanía democrática, respetar los derechos humanos y libertades fundamentales y fortalecer el desarrollo cultural, económico y social de la provincia.
- El Estado provincial no suscribirá tratados de libre comercio que impliquen concebir a la educación como un servicio lucrativo o alienten cualquier forma de mercantilismo de la educación pública.

La estructura del sistema educativo provincial se modificó para adaptarse a la que fuera sancionada por la Ley de Educación Nacional. En ese sentido, el sistema quedó estructurado en cuatro niveles, descritos a continuación.

*La Educación Inicial:* la LEP establece la obligatoriedad del Nivel Inicial a partir de los 4 años de edad, aspecto que la diferencia no solo de la Ley 8113 –que disponía la obligatoriedad a partir de los 5 años–, sino también de la Ley de Educación Nacional que mantiene como obligatoria la sala de 5 años y plantea la tendencia a la universalización de la sala de 4 años. El anteproyecto en debate extiende un año la obligatoriedad del nivel inicial y propone como criterio la tendencia a su universalización para los niños de 3 años, especialmente en los grupos sociales más desfavorecidos.

En la discusión producida por el Consejo Provincial de Políticas Educativas, los sectores vinculados a la Iglesia Católica sostuvieron que ampliar la obligatoriedad del nivel inicial a los 4 años y propender a la universalización de la sala de 3 podía resultar riesgoso como intervención temprana del Estado sobre el derecho de la familia como principal agente educador, aspecto que fue discutido por los sectores

que se posicionaron en torno a la defensa de la educación pública. Un aspecto importante en el articulado es la inclusión de instancias de regulación estatal de la oferta educativa, con criterios profesionales y pedagógicos, especialmente para los jardines maternos, destinados a niños de 45 días a 2 años de edad, que, al no estar incluidos específicamente en la legislación educativa, quedaban regulados por otra legislación. En ese sentido, el texto de la ley define la responsabilidad del Estado provincial de garantizar que la supervisión del nivel sea ejercida por personal con título de profesor de Educación Inicial y experiencia directiva (Ley de Educación Provincial, 2010, Artículo 30) y que las actividades pedagógicas realizadas en el nivel de Educación Inicial estarán a cargo de personal docente titulado, conforme lo establece la normativa vigente. Dichas actividades pedagógicas serán supervisadas por las autoridades educativas de la Provincia de Córdoba (Ley de Educación Provincial, 2010, Artículo 30).

*La Educación Primaria:* la LEP establece un Nivel Primario obligatorio, de seis años de duración, y define sus principales objetivos. En general, las disposiciones referidas a este nivel son coherentes con las planteadas en la Ley de Educación Nacional. El principal punto de debate en el texto del anteproyecto de Ley acordado en el Consejo Provincial de Políticas Educativas fue el Artículo 35, que en su inciso c) disponía como objetivo de la escuela primaria

Brindar oportunidades equitativas a todos los niños para el aprendizaje de saberes significativos en los diversos campos del conocimiento, en especial la lengua y la comunicación, las ciencias sociales, la matemática, las ciencias naturales y el medio ambiente, las lenguas extranjeras, el arte, la ética, la educación física, la tecnología; y, a opción de los padres, la educación religiosa; desarrollando la capacidad de aplicarlas en situaciones de la vida cotidiana. (Anteproyecto de Ley de Educación Provincial, 2010, Artículo 35)

La movilización de diversos sectores e instituciones sociales (universidades, partidos políticos, movimiento estudiantil y docentes)

permitió modificar el texto del anteproyecto, excluyendo la enseñanza religiosa de los objetivos formulados para la educación primaria.

*La Educación Secundaria:* la LEP amplía la obligatoriedad a la educación secundaria y se define su duración en seis años de escolaridad obligatoria, estructurada en dos ciclos, un ciclo básico y un ciclo orientado. Sus objetivos se definen en consonancia con las disposiciones de la Ley de Educación Nacional. En su Artículo 40, el texto de la LEP toma en forma literal lo dispuesto por el Artículo 33 de la LEN respecto a las vinculaciones entre las instituciones educativas secundarias y el mundo de la producción y el trabajo, aunque –como puede observarse a continuación– se omite un fragmento de este artículo que refiere a las condiciones en las que se desarrollarán estos vínculos. En el texto de la LEP se afirma:

ARTÍCULO 40.- Prácticas educativas. El Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba propiciará la vinculación de las instituciones educativas secundarias con el mundo de la producción, el trabajo y otros organismos según su orientación. En este marco podrán realizarse prácticas educativas en las escuelas, empresas, organismos estatales, entidades culturales y gremiales, que faciliten al alumno el conocimiento de las organizaciones, el manejo de tecnologías, y le brinde experiencias adecuadas a su formación y orientación vocacional.

La práctica educativa complementa la formación del alumno, pero en ningún caso debe ser considerada trabajo en los términos de la Ley Nacional N° 20.744 o pasantía conforme lo define y establece la Ley Nacional N° 26.427. (Ley de Educación Provincial, 2010, Artículo 40)

Mientras que el texto de la Ley de Educación Nacional (LEN) dispone:

ARTÍCULO 33.- Las autoridades jurisdiccionales propiciarán la vinculación de las escuelas secundarias con el mundo de la producción y el trabajo. En este marco, podrán realizar prácticas educativas en las escuelas, empresas, organismos estatales, organizaciones culturales

y organizaciones de la sociedad civil, que permitan a los/as alumnos/as el manejo de tecnologías o brinden una experiencia adecuada a su formación y orientación vocacional. *En todos los casos estas prácticas tendrán carácter educativo y no podrán generar ni reemplazar ningún vínculo contractual o relación laboral. Podrán participar de dichas actividades los/as alumnos/as de todas las modalidades y orientaciones de la Educación Secundaria, mayores de dieciséis (16) años de edad, durante el período lectivo, por un período no mayor a seis (6) meses, con el acompañamiento de docentes y/o autoridades pedagógicas designadas a tal fin. En el caso de las escuelas técnicas y agrotécnicas, la vinculación de estas instituciones con el sector productivo se realizará en conformidad con lo dispuesto por los artículos 15 y 16 de la Ley N° 26.058. [Itálicas añadidas].* (Ley de Educación Nacional, 2006, Artículo 40)

Nuevamente, si bien no se consideró en forma literal lo dispuesto por la LEN, el debate y la movilización pública permitieron que se hiciera referencia explícita al marco legal nacional en relación con este tipo de prácticas educativas, para evitar posibles efectos de mercantilización de la educación secundaria en este campo.

*La Educación Superior:* se definen las características de la Educación Superior que incluyen la Formación Docente y Técnico-Profesional de Nivel Superior. Si bien en el articulado se propician políticas de articulación de la educación superior dependientes de la jurisdicción y entre esta y las Universidades, y se autoriza al Estado Provincial a la creación de

centros universitarios y de estudios avanzados procurando la descentralización y destinados a desarrollar actividades de investigación, docencia y extensión en el campo científico, tecnológico, humanístico y artístico. Generarán nuevas opciones académicas de alta calidad, definida ésta en relación con los avances internacionales del conocimiento y su adecuación a las exigencias del desarrollo provincial. (Ley de Educación Provincial, 2010, Artículo 47)

—un aspecto que ya se contemplaba en la Ley General de Educación 8113—, no se advierten disposiciones expresas referidas a evitar posibles superposiciones entre una y otra jurisdicción o al interior de la oferta provincial de Nivel Superior.

*Educación Técnico-Profesional:* en su apartado 5°, la LEP plantea un extenso articulado referido a la Educación Técnico Profesional. En primer lugar, debe señalarse que, comparando la extensión del apartado y su contenido con la de los artículos que definen cada uno de los niveles y modalidades del sistema, puede advertirse que la ley dedica un espacio mayor a las disposiciones sobre educación técnica. En parte esto puede deberse a la ausencia de regulaciones legales específicas para la modalidad en el ámbito provincial. Un análisis del texto permite advertir que la mayoría de los artículos planteados en el anteproyecto han sido tomados literalmente del Texto de la Ley de Educación Técnico Profesional 26058 (artículos 60 al 71).

En el Artículo 61 (inciso i) se produce una modificación respecto del texto sancionado a nivel nacional. En el texto de la LEP se enuncia como uno de los criterios y objetivos de la modalidad: “i) Promover la vinculación entre el sector productivo y la Educación Técnico Profesional” (Ley de Educación Provincial, 2010, Artículo 61), mientras que en la Ley de Educación Técnico Profesional se dispone: “Regular la vinculación entre el sector productivo y la Educación Técnico Profesional” (Ley de Educación Técnico Profesional, 2005, Artículo 6). En ese sentido, la Ley de Educación Técnico Profesional parece más adecuada para definir la función de la legislación como instancia de regulación de los vínculos entre el sector productivo y la educación, mientras que la LEP asume una posición a favor de la promoción de dichos vínculos, más que orientada a su regulación. De todos modos, el articulado en su conjunto establece criterios para la regulación de las vinculaciones con el sector productivo en su artículo 65, que es tomado literalmente de la normativa nacional.

*La enseñanza religiosa*: respecto a esta, el anteproyecto de Ley General de Educación mantenía la formulación de la Ley 8113, incorporando dos cambios en el texto original:

ARTÍCULO 11.- Derechos y deberes de los Padres.

...d) A que sus hijos reciban, en el ámbito de la educación pública de gestión estatal, una enseñanza general exenta de dogmatismos que pudiera afectar las convicciones personales y familiares.

e) A que sus hijos reciban *de manera opcional*, en el ámbito de la educación pública de gestión estatal, educación religiosa que les permita aprehender los valores y contenidos básicos de la creencia por la que hubieren optado. [Itálicas añadidas] (Ley de Educación Provincial, 2010, Artículo 11)

Un análisis de estos enunciados permite advertir que:

- a. Se mantenía la garantía del derecho constitucional de los padres a que sus hijos reciban en el ámbito de la escuela pública una educación general exenta de dogmatismos; sin embargo, se consagraba también el derecho a una educación religiosa (aunque incluyendo su carácter opcional).
- b. De este modo, la “opcionalidad” de la educación religiosa asumía una significación ambigua; podría ser interpretada como contenido extracurricular -y por ello optativo- o vincularse al principio constitucional que reconoce la opción por educación religiosa o moral, sin determinar si su enseñanza debe producirse en el marco de las prescripciones curriculares o fuera de ellas.

En ese sentido, entendíamos –en el momento del debate de la ley– que era necesario suprimir el artículo 11 inciso e) y la opción de los padres a una educación religiosa en el marco de la escuela primaria estatal. En caso de que se mantuviera el artículo, considerábamos conveniente incluir en la fórmula legislativa “como contenido extracurricular, sin financiamiento estatal, fuera del horario de clases y

a cargo de los ministros autorizados de los diferentes cultos” (Ley de Educación Provincial, 2010, Artículo 11), como lo señalaba ya la Ley 1420 de 1884. Esto evitaría una interpretación estrecha, que incluiría el contenido religioso –de carácter dogmático– en el curriculum oficial, tal como efectivamente fue modificado el texto legal. Esta posición permite resguardar el derecho constitucional vigente (evitando que la ley fuese cuestionada como anticonstitucional) y deja explícita una posición que impide que la educación religiosa sea incluida como parte del curriculum oficial, resguardando el carácter no dogmático de la educación pública.

## **Reflexiones finales**

Una lectura de la legislación educativa provincial nos ha permitido advertir algunas tensiones recurrentes en el ámbito legislativo. La sanción de la Ley General de Educación 8113/91 estuvo enmarcada en un proyecto de reforma educativa iniciado con la recuperación democrática, que requirió de una legitimación jurídica en un escenario de tensión con la esfera nacional por la transferencia de los servicios educativos. En ese contexto, las tensiones entre principalidad y subsidiariedad del Estado y las históricas tensiones entre laicismo y educación religiosa (expresadas en las funciones asignadas a la familia y al Estado en la esfera educativa) se actualizaron en la emergencia de un horizonte neoliberal, que generaba profundas incertidumbres en el campo de las políticas educativas. Hoy, en una etapa postneoliberal, es posible afirmar que las discusiones acerca de la principalidad o la subsidiariedad del estado encuentran otros horizontes de inscripción.

Las tensiones entre autonomía y regulación, las complejas relaciones entre nación y provincias (también históricas en el campo educativo) podrían haberse mantenido y aún haberse profundizado si el debate público no incidía en la modificación de aspectos del articulado, para adecuarse a la normativa nacional. Esta cuestión, que

puede ser interpretada desde una perspectiva técnica –referida a la necesaria correspondencia de la legislación provincial a la nacional– debe ser leída también en clave política.

Otro aspecto a considerar, teniendo en cuenta la experiencia legislativa de las últimas décadas, refiere a la necesidad de consolidar la legitimidad social de la ley, avanzando más allá de su legitimidad jurídica (Abratte, 2005). La ley fue una iniciativa gubernamental, aunque el Estado provincial conformó un Consejo Provincial de Políticas Educativas como una instancia con representación de las universidades, los gremios docentes y los sectores vinculados a la educación católica, quienes constituyeron un ámbito de discusión sobre el anteproyecto de ley que luego tomaría estado parlamentario. Esta estrategia, valiosa si se compara con el período anterior en el que no existieron ámbitos de discusión de las políticas educativas con participación de sectores extra gubernamentales, fue insuficiente a la hora de ampliar la legitimidad social de la ley. La ausencia de espacios de participación estudiantil en la formulación del texto legal fue uno de los aspectos –junto a otros vinculados, por ejemplo, al estado de los edificios escolares– que generó un amplio movimiento de oposición al proyecto legal. Dicho proyecto culminó siendo aprobado luego de una fuerte movilización de los estudiantes y de algunos sectores docentes, y de la realización de audiencias públicas en la Legislatura Provincial, previa sanción de la norma.

Propiciar y profundizar el debate, incluir a los agentes educativos en la esfera de la discusión acerca de la ley y profundizar las instancias participativas constituye una necesidad para consolidar esa legitimidad social.

En cuanto a la educación religiosa, un aspecto recurrente en la historia educacional de Córdoba, es necesario consolidar un sistema educativo pluralista y democrático, que reconozca las diferencias y no incluya en la esfera pública ningún contenido dogmático. En ese sentido, la experiencia histórica argentina, desde la sanción de la Ley 1420 en los orígenes del sistema educativo nacional, parece señalar un horizonte plural y democrático.

Quizás esta pueda ser la oportunidad de que comprendamos, como sociedad, que el debate sobre un texto legal se inscribe siempre en historias y trayectorias complejas –muchas veces conflictivas– que no pueden ser negadas, sino más bien deben ser incluidas como sus condiciones de posibilidad.

### Interrogantes para seguir reflexionando

1. En el artículo se realiza un recorrido por algunos de los hitos de reformas legislativas en la provincia de Córdoba. Recuperen esos momentos, las leyes que se promulgan y algunos de sus postulados principales. Pueden hacerlo en un cuadro, croquis o esquema.
2. Una hipótesis central es que en cada uno de estos momentos se renuevan tensiones recurrentes en el ámbito legislativo. Expliciten de qué tensiones se habla y cómo se manifiestan en cada uno de los momentos señalados en el punto anterior.

### Glosario

*Integrismo*: denominación utilizada por algunos/as investigadores/as para referirse a sectores tradicionalistas vinculados a la Iglesia católica. El término tiene su origen en grupos católicos radicalizados del siglo XIX que reaccionaron contra el laicismo desde el tradicionalismo doctrinario, con la intención de mantener íntegros e inalterados tales principios.

*Principalidad*: refiere al lugar principal o de centralidad reservado por el Estado para sí en el sistema educativo. En este sentido, su poder ordenador y fiscalizador de la legislación, los tiempos y el espacio escolar se impone en la definición de los planes de estudio, la supervisión escolar,

la organización del calendario y el nombramiento del personal, entre otros aspectos. En esta postura, el Estado debería ocupar el lugar de prestador de servicios educacionales y de acciones directas e indirectas de apoyo técnico y financiero.

*Subsidiariedad*: quienes sostienen esta postura propician que el Estado debe cumplir un papel suplementario o secundario en el sistema educativo, su desarrollo y su gobierno, en pro de la iniciativa de padres/madres de familia, la Iglesia, particulares, asociaciones. Sin embargo, esto no significa su ausencia en la escena de las políticas educativas, sino que solo debería intervenir donde la actividad privada no alcanzase y brindando apoyo—especialmente financiero, aunque no excluyente— a la iniciativa privada.

## Bibliografía

Abratte, J. (2005). *La política educativa en la Provincia de Córdoba. Democracia, legitimación y discurso educativo*. Ed. Universitas.

Anteproyecto de Ley General de Educación de 1991.

Anteproyecto de Ley de Educación Provincial de 2010.

Bravo, H. (1982). El derecho a la educación. *Revista Argentina de Educación* 1(1).

Buenfil, R. N. (1994). *Cardenismo. Argumentación y Antagonismo en Educación*. DIE-Cinvestav-Conacyt.

Diario de Sesiones. (1991a). Honorable Cámara de Diputados de la Provincia de Córdoba.

Diario de Sesiones. (1991b). Honorable Cámara de Senadores de la Provincia de Córdoba.

- Gimeno Sacristán, J. (1992). Reformas educativas: utopía, retórica y práctica. En *Cuadernos de Pedagogía* (209).
- Ley 8113 de 1991. Ley General de Educación. Córdoba. 21 de noviembre de 1991. B. O. 17 de diciembre de 1991.
- Ley 9870 de 2010. Ley de Educación Provincial. Córdoba. 15 de diciembre de 2010. B. O. 6 de enero de 2011.
- Ley 26058 de 2005. Ley de Educación Técnico Profesional. 7 de septiembre de 2005. B. O. 8 de septiembre de 2005.
- Ley 26206 de 2006. Ley de Educación Nacional. 14 de diciembre de 2006. B. O. 28 de diciembre de 2006.
- Popkewitz, T. (1995). *Sociología política de las reformas educativas*. Ed. Morata.
- Roitenburd, S. (1993). Educación y control social. El Nacionalismo Católico Cordobés (1862-1944), en A. Puiggrós (dir.), *La Educación en las Provincias y Territorios Nacionales (1885-1945)*. Ed. Galerna.
- Roitenburd, S. (1998). *Nacionalismo Católico Cordobés. Educación en los dogmas para un proyecto global restrictivo (1862-1943)* [Tesis de doctorado]. Mimeo.
- Roitenburd, S. y Foglino, A. (2005). *Tradiciones Pedagógicas de Córdoba. Educación e imaginarios reformistas* (Serie Investigación en Historia de la Educación Argentina). Ed. Brujas.
- Senén González, S. (2008). Política, leyes y educación. Entre la regulación y los desafíos de la macro y la micropolítica, en R. Perazza (comp.), *Pensar en lo público*. AIQUE Educación.
- Sobral, A. (1930). Debate Parlamentario del Proyecto de Ley de Educación. 1930. *Libro de Sesiones*. Cámara de Diputados de Córdoba.



# Políticas de inclusión educativa para el nivel secundario de enseñanza

Desigualdad social y desigualdad educativa;  
aproximaciones a partir del análisis  
de los marcos regulatorios

Vanesa López

*Parece necesario recuperar una mirada del sistema educativo en su conjunto, consolidar un imaginario históricamente construido en torno al sistema educativo y sus efectos de inclusión/exclusión en diferentes escenarios histórico políticos, recuperar también las memorias institucionales y subjetivas de las políticas de inclusión de la última década.*

(Abratte, 2016, p. 11)

El presente artículo pretende indagar en torno a la relación entre procesos educativos y desigualdad social. Para ello, me centraré en la posibilidad de dar cuenta –a partir del análisis de las regulaciones (normativas)– de cómo el Estado nacional y el Estado provincial promovieron políticas educativas específicas para atender las problemáticas de deserción y abandono del sistema de enseñanza secundaria de aquellos grupos sociales caracterizados como “poblaciones prioritarias”. El período histórico en que se llevará a cabo el

análisis está comprendido entre los años 2003 y 2015. Cabe destacar que durante esta etapa fue el Estado nacional quien impulsó políticas educativas de inclusión, en el marco de los gobiernos caracterizados como “progresistas”<sup>1</sup>. En este contexto, la provincia de Córdoba también asumió y desplegó políticas educativas de inclusión para los diferentes niveles del sistema, pero –a los fines del análisis– me centraré particularmente en el Programa inclusión/terminalidad y formación laboral para jóvenes de 14 a 17 años, como propuesta para el nivel secundario.

Abordar las políticas de inclusión nos interpela a reflexionar sobre los procesos de desigualdad social y educativa, las relaciones asimétricas de poder y la desigual distribución de la riqueza, entre otras dinámicas que fueron configurando el escenario social en el que las políticas educativas se desplegaron con diferentes matices.

Partiré de interrogantes que nos permitirán desandar y comprender las connotaciones que adquieren las políticas educativas de inclusión y su complejidad en relación a las problemáticas que pretenden atender. ¿Qué entendemos por políticas educativas de inclusión? ¿Qué características asumió el sistema educativo argentino frente a las dinámicas de la desigualdad social y educativa? ¿Cómo se reflejan los principios de igualdad, derecho y diversidad en las normativas nacionales y provinciales vigentes?

<sup>1</sup> Durante el período de gobierno de Néstor Kirchner (2003-2007), se sancionaron las siguientes normativas: Ley de Garantía del Salario Docente y 180 días de clase (N.º 25864, año 2003), Ley del Fondo Nacional de Incentivo Docente (N.º 25919, año 2004), Ley de Educación Técnico Profesional (N.º 26058, año 2005), Ley de Financiamiento Educativo (N.º 26075, año 2005), Ley Nacional de Educación Sexual Integral (N.º 26150, año 2006) y Ley de Educación Nacional (N.º 26206, año 2006). Los lineamientos adoptados por las políticas educativas se continuaron durante el Gobierno de Cristina Fernández de Kirchner (2007 – 2015).

## **Aproximaciones al concepto de inclusión y a las dinámicas de desigualdad social y educativa**

El principio de inclusión como orientador de las políticas educativas cobra relevancia en el marco de un modelo de Estado que recobra su capacidad de intervención en los asuntos públicos y entiende a la educación como un bien social y público. Dicho posicionamiento se explicita en la Ley de Educación Nacional (2006) (LEN) que prioriza la centralidad del Estado como garante de la prestación del servicio educativo y de las políticas de igualdad y de equidad educativa. Por lo tanto, el desafío es promover el acceso, la permanencia y el egreso de jóvenes, niños y niñas en los diferentes niveles de enseñanza.

El Estado nacional asume la perspectiva de derechos en los diferentes ámbitos, principalmente el derecho a la educación. Esta perspectiva orientó en su mayoría las definiciones de las políticas educativas de las décadas de los años 1980 y 1990 en el país y en la región. Sin embargo, durante el período bajo estudio, dicha perspectiva se profundizó y es el Estado quien asumió un rol central como promotor de la garantía de derechos; de tal manera, el discurso se amplía vinculándolo expresamente al mandato inclusivo del sistema educativo como estrategia para garantizar la justicia social (Kraetz y López, 2016).

En este sentido y como lo anticipamos, comprender las políticas educativas de inclusión nos interpela sobre las dinámicas de la desigualdad social y educativa que caracterizaron y caracterizan a nuestro país y a los países de la región. Al respecto es pertinente abordar la distinción entre *desigualdades estructurales* y *desigualdades dinámicas* que los autores Fitoussi y Rosanvalon (1997) proponen y recupera Inés Dussel (2005, p. 92), quien expresa

la necesidad de atender el repertorio variado de desigualdades que definen trayectorias completamente diferentes para individuos que pueden estar en un mismo quintil de ingresos (...) desigualdades geográficas, de género, de formas y estructura de ingreso, generacionales,

las desigualdades de las prestaciones sociales, de acceso al sistema financiero, del sistema tributario, y las desigualdades de los sistemas locales de transporte, educación, salud, etc. que pueden facilitar o entorpecer las trayectorias individuales. Estas desigualdades se vuelven a veces más insoportables porque contradicen los principios de igualdad conocidos.

Detenernos en la caracterización del tipo de desigualdades nos permite adjudicar fisonomía a los procesos que denominamos de “exclusión social”, y que necesariamente se hacen presentes de manera singular en las trayectorias escolares y vitales de jóvenes, niños y niñas que asisten a las escuelas. También nos aproxima a desentrañar la complejidad de situaciones contempladas en los procesos impulsados por las políticas de inclusión educativa, definidas como un

conjunto novedoso de programas que se proponen cumplir con dos grandes objetivos: fortalecer la integración a la escuela de adolescentes y jóvenes escolarizados, pero que tienen un alto riesgo de abandonar el curso debido al rendimiento académico o su origen social. Por otro revincular a quienes han abandonado la educación formal sin completar el nivel que estaban cursando. (Fernández Aguerre, 2009, p. 143)

## **Notas características en la conformación del sistema educativo argentino. La igualdad como principio. Paradojas**

En este apartado nos referiremos a las notas características del sistema educativo argentino y profundizaremos en las particularidades del nivel secundario de enseñanza con el propósito de construir claves de análisis que nos ayuden a comprender la contribución del sistema educativo frente a las dinámicas de exclusión social.

La historia del sistema educativo argentino se corresponde con el proceso de configuración del Estado nacional, lo que Rita Segato denomina proceso de formación nacional.

Allí el estado nacional, frente a la fractura originaria capital/interior y a los contingentes de inmigrantes europeos que se le agregaron y a ella se superpusieron (...) presionó para que la nación se comportase como una unidad étnica dotada de una cultura singular, propia, homogénea y reconocible. El modelo de lo étnico esencial e indivisible aplicado a la sociedad nacional entera parece representar muy bien la idea que orientó la acción de las instituciones estatales, particularmente la escuela y la salud públicas. (Segato, 2002, p. 251)

De algún modo, en contraposición con la función homogeneizadora en la etapa de configuración del sistema educativo, la revalorización de la diferencia y la diversidad durante la década de los 90 (políticas educativas compensatorias) y luego durante los gobiernos progresistas entre 2003 y 2015 (políticas educativas de inclusión) se plantean como desafíos con matices de sentido según el período. Entendemos que las disputas de sentidos han sido parte de la base de definición de las políticas públicas educativas, bajo el principio de homogeneización cultural; además, por el reconocimiento y apelación a la diversidad como estrategia de interpelación de las políticas públicas, formaron parte de las agendas de los gobiernos de manera explícita y como temas prioritarios.

Al respecto, se destaca que la apelación a los derechos de determinados grupos invisibilizados pasó a ser parte del contenido explícito de los textos políticos, como la Ley Federal de Educación (1991), la Ley de Educación Nacional (2006) y las leyes provinciales –sancionadas en el marco de las regulaciones nacionales–, aun cuando cada una de las leyes mencionadas se asentó en principios ideológicos con connotaciones diferentes.

Esto se diferencia radicalmente del momento de configuración del sistema educativo argentino, en el que

el papel del estado argentino y sus agencias particularmente la escuela (...) fue el de una verdadera máquina de aplanar diferencias de extrema e insuperable eficacia (...) todas las personas étnicamente marcadas, sea por la pertenencia a una etnia derrotada (...) o a un

pueblo inmigrante (...) fueron presionadas para desplazarse de sus categorías de origen, para, solamente entonces, poder ejercer confortablemente la ciudadanía plena. (Segato, 2002, p. 260)

Esta breve referencia a las notas características nos permite comprender las paradojas de la igualdad como principio estructurante del sistema educativo, ya que, como lo expresa Dussel,

pese a la retórica y el “ethos” igualitario, el sistema educativo argentino sostuvo formas de integración escolar diferenciada que perpetuaban las disparidades sociales. Más allá del mito igualitarista, la escuela produjo desigualdades importantes. (Dussel, 2009 p. 42)

Sobre las formas de integración diferenciadas, autoras como Cecilia Braslavsky y, posteriormente, Guillermina Tiramonti –a través de los conceptos de segmentación educativa<sup>2</sup> (durante la década de los 80) y fragmentación educativa<sup>3</sup> (década de los 90)– contribuyeron a explicar los circuitos diferenciados de educación que contribuían a reproducir y/o profundizar las diferencias sociales.

Podría plantearse, a modo de hipótesis, que la fragmentación de los patrones de socialización escolar pone en riesgo y/o cuestiona la misión de la escuela y su aporte a la construcción de una sociedad

<sup>2</sup> La denuncia de circuitos o segmentos diferenciados de escolarización para los distintos sectores sociales (...) quebró el mito de la igualdad de oportunidades. No bastaba con abrir las puertas de las escuelas y expandir la matrícula, era necesario interrogarse también sobre qué pasaba en su interior, qué efectos de distribución de las oportunidades se daban dentro del sistema educativo entre escuelas de mejor y peor calidad, entre modalidades de enseñanza y entre las propias expectativas de las familias. (Dussel, 2009, p. 42)

<sup>3</sup> Guillermina Tiramonti (2009), al instaurar la noción de fragmentación educativa, alude “a distancias que no pueden medirse en términos de mayor o menor, ya se trate de conocimientos, capitales culturales o habilidades intelectuales, sino que se distinguen por pertenencias a mundos culturales que difieren entre sí en virtud de los valores, las expectativas y los modos de vida que los organizan”. (p. 29)

nucleada en torno a pautas y valores comunes. Además, afecta de este modo el derecho a la educación y el principio de igualdad<sup>4</sup>.

Respecto a los procesos de fragmentación social y educativa nos preguntamos, ¿qué procesos de “identificación” se han promovido/habilitado desde el sistema educativo? ¿Qué injerencia han tenido los procesos de formación en la constitución del “sentimiento de pertenencia compartido” como sujetos de derecho?

Al respecto es interesante retomar lo que autores como Brubaker y Cooper plantean sobre el concepto de identidad:

la prevaeciente postura constructivista frente a la identidad – el intento de suavizar el termino para liberarlo de la carga de esencialismo mediante la estipulación que las identidades son construidas, fluidas y múltiples– nos deja sin argumentos para hablar sobre identidades y sin buenos recursos para examinar la dinámica dura y las posturas esencialistas de las identidades políticas contemporáneas. La suavidad del constructivismo permite la proliferación de identidades putativas. Pero mientras éstas proliferan, el termino pierde su valor analítico. (2002, p. 1)

Según los autores referidos, el término identidad es clave en el análisis de la práctica social y la política contemporánea; expresan que sus usos no solo son heterogéneos, sino que tienen connotaciones encontradas:

al término identidad se le demanda el cumplimiento de muchas funciones. Es usado para iluminar modos de acción no instrumentales, para concentrarse en la autocomprensión (...) para designar igualdad entre personas a lo largo del tiempo (...) para enfatizar el carácter fragmentado de la experiencia contemporánea del “yo”, un

<sup>4</sup> La afirmación de la igualdad como principio constitutivo de la sociedad es uno de los principios de las repúblicas modernas, un principio que no siempre se ha cumplido pero que actúa como horizonte orientador de las prácticas, y como un sentido de lo que es una “vida buena” para todos. Aunque esta noción de igualdad se fue naturalizando en nuestras lógicas de pensar y de hacer, resulta necesario recordar que la igualdad no fue ni es un concepto unívoco; dicho en términos más precisos, se trata de un concepto con gran densidad semántica. (Dussel y Southwell, 2004, p. 1)

yo formado por fragmentos inestablemente unidos de discurso y activado contingentemente en contextos diferentes. (Brubaker y Cooper, 2002, p. 10)

Sobre las múltiples connotaciones a las que refiere el término identidad proponen utilizar la expresión “identificación”, ya que sostienen que “la identificación –de uno mismo y de los otros– es intrínseca a la vida social, identidad en el sentido fuerte no lo es” (Brubaker y Cooper, 2002, p. 18). Siguiendo esta línea de pensamiento, al referirse a los procesos de identificación externa descritos como “sistemas de categorización formalizados, codificados y objetivados, desarrollados por instituciones poderosas y autoritarias” (Brubaker y Cooper, 2002, p. 19), expresan los autores que el Estado moderno ha sido uno de los agentes más importantes en los procesos de identificación y categorización. Por esto, podríamos afirmar que sería el Estado quien tiene el poder de nombrar, identificar y categorizar.

En este sentido, el sistema educativo –y, por ende, las escuelas como instituciones del Estado– se estructura y organiza bajo el principio de justicia denominado “igualdad de oportunidades”<sup>5</sup>, el principio sobre el que se asientan los sistemas educativos de masas en sociedades capitalistas. En relación con ello, puede advertirse que la clasificación en torno al mérito y la capacidad individual de los sujetos constituye el criterio que primó en el proceso de clasificación y jerarquización de los individuos en el escenario educativo y social.

Si nos detenemos en las formas de denominar las problemáticas del sistema educativo –como, por ejemplo, “deserción escolar”, “abandono escolar”, “repitencia”, “fracaso”–, estas fueron asociadas a las capacidades individuales de los sujetos, que pasaron a ser identificados como “desertores” o “repitentes”. La pregunta que se instala sería: ¿cuáles son los efectos en el proceso de autocomprensión? Nos referimos aquí a lo que autores como Brubaker y Cooper expresan: “designa

<sup>5</sup> Según Dubet, “la igualdad de oportunidades reposa sobre una ficción (...) supone que la herencia y las diferencias de educación están abolidas para que el mérito de los individuos produzca por sí solo desigualdades justas” (2012a, p. 54).

lo que podría llamarse *subjetividad situada*: el propio sentido de quién es uno, de la propia locación social, y de cómo (dados los dos primeros elementos) uno está preparado para actuar” (2002, p. 22).

Al respecto, podemos decir que las políticas educativas de inclusión intentaron invertir el eje de la responsabilidad y depositaron la responsabilidad del fracaso escolar en las variables del propio sistema. Entonces, el fracaso pasó a ser una responsabilidad que el Estado debía atender porque las formas de organización de la escolarización que ofrecía resultaban insuficientes para garantizar el derecho a la educación. Por lo tanto, aquellos calificados como “fracasados” fueron interpelados tanto por el discurso como por las estrategias políticas como sujetos de derecho, desligándolos en parte de la responsabilidad del fracaso.

### **Nivel secundario de enseñanza, de la impronta selectiva al acceso universal**

El nivel secundario de enseñanza surge con un mandato selectivo: hasta las primeras décadas del siglo XX, el modelo hegemónico de la educación secundaria –caracterizado por la formación humanista de los bachilleratos tradicionales–, altamente selectivo y meritocrático, estaba dirigido a la preparación de la población que habría de acceder a la enseñanza superior universitaria. Y se configuró para albergar a una población homogénea: solo podían acceder y permanecer aquellos sectores que contaban con códigos culturales y trayectorias de formación que les permitieran adecuarse y transitar con éxito este nivel.

La trayectoria de este nivel se caracterizó por una paulatina ampliación y diversificación de la oferta –especialmente desde mediados del siglo XX–, ligadas al rol de los Estados nacionales en el marco de la emergencia de modelos de bienestar. Este movimiento estuvo vinculado, además, a modelos políticos de ampliación de derechos.

La tendencia anteriormente mencionada se ve interrumpida en el contexto de los gobiernos dictatoriales. Bajo la concepción de la

educación como un bien de mercado, aquellos generaron retracción tanto en las tendencias de crecimiento del nivel como en el proceso de ampliación del acceso a la escuela secundaria para aquellos sectores sociales históricamente excluidos.

Con la recuperación de la democracia en la región,

aunque en escenarios de emergencia de modelos neoliberales, reformulación del papel del Estado en la provisión y regulación del servicio educativo, crecimiento de la oferta educativa privada y por ende, de perspectivas que enfatizaron el rol de los sistemas educativos en los procesos de segmentación y fragmentación social, se amplió la brecha entre diversos sectores sociales en el acceso a una educación media de calidad. (López, 2020, p. 49)

A pesar de que el Estado nacional y los Estados provinciales durante la década de los 90 iniciaron acciones que intentaron promover y ampliar el acceso y crecimiento del nivel secundario (se amplía la obligatoriedad hasta el primer tramo del nivel), se agudizó el proceso de fragmentación y segmentación del nivel en el marco de las políticas neoliberales. Ante ello, se desplegaron las llamadas “políticas compensatorias” basadas en el supuesto de que era necesario establecer una desigualación provisoria para alcanzar la igualdad en el punto de llegada. Si bien se apela a la diversidad y diferencia como recurso político, “los gobiernos neoliberales no desalentaron estos procesos, pero intentaron restringirlos al plano de los valores al no aceptar ni promover los reclamos de tierras ni el control de recursos” (Grimson, 2011, p. 80).

En cambio, en el marco de los gobiernos progresistas (durante los gobiernos de Néstor Kirchner y Cristina Fernández), las políticas educativas se orientaron a promover la ampliación de derechos, la inclusión de sectores históricamente excluidos y el diseño de estrategias tendientes a garantizar la permanencia y el egreso.

Este posicionamiento del Estado y las orientaciones de las políticas mencionadas se evidencian y/o se hacen explícitos en el texto

de la Ley de Educación Nacional 26206/06, que prioriza la igualdad como derecho. Al respecto plantea Abratte (2018):

Si la ley pone de relieve la noción de educación como derecho, si impide la mercantilización de la educación mediante la suscripción de tratados bilaterales y plantea la inclusión como un eje de las políticas educativas, fue porque esa ley desdibujó claramente el sentido neoliberal del Estado Nacional en los noventa y lo rediseñó en clave de derechos. (p. 1)

En lo particular, para la escuela secundaria se destacan, según Carranza y Kravetz, cuatro principios prioritarios: “obligatoriedad, integración, retención y calidad”.

En la medida que se sanciona la obligatoriedad hasta la finalización del nivel secundario, se admite la necesidad de sustentar, como Estado y sociedad, la universalidad de ese tramo. Se integran en el concepto de universalidad dos premisas: la inclusión de todos y todas en la escolarización y que todos y todas puedan aprender conocimientos relevantes y significativos (calidad) Se sostiene una universalidad cuantitativa y cualitativa. (Carranza y Kravetz, 2010, p. 3)

Como se expresó, durante este período se extendió la obligatoriedad del nivel secundario hasta su finalización. El desafío y el objetivo de la política consistieron en promover la universalización del nivel y, para ello, el Estado partió del reconocimiento que, por un lado, un porcentaje importante de la población no accedía o accedía y abandonaba la escuela; y, por otro, que para aquellos sectores (desfavorecidos) que acceden y logran terminar, la calidad de la formación era sustantivamente diferente. Frente a este escenario, Flavia Terigi sostiene que las llamadas políticas de inclusión educativa se plantean como las alternativas para apostar y fortalecer las trayectorias escolares de los jóvenes, desde un abordaje y una perspectiva integrales; se apunta a diferentes aspectos y/o variables presentes en el complejo proceso de exclusión educativa, aquellos que

procuran la universalización de un nivel educativo y las que procuran el acceso a las tecnologías; las que apoyan económicamente a las familias para que puedan sostener el esfuerzo educativo de los niños y las que generan revisiones en contenidos vinculados al reconocimiento de las diferencias. (2016, p. 24)

### **Acerca de la Ley de Educación de la Provincia de Córdoba (2010) –programas y propuestas para el nivel secundario de enseñanza–**

Las orientaciones y lineamientos de las políticas educativas a nivel nacional (la Ley de Educación Nacional 26206/06 y las resoluciones del Consejo Federal de Educación<sup>6</sup>) constituyeron, entre otras, las regulaciones marco en que la provincia de Córdoba sanciona la Ley de Educación de la Provincia 9870/2010 (LEP). Según Abratte, dicha norma transcribe en sus fundamentos los enunciados de la Ley de Educación Nacional, respecto a:

- La educación y el conocimiento son un bien público y un derecho personal y social garantizado por el Estado.
- La educación se constituye en política de Estado prioritaria para contribuir a la construcción y desarrollo de una sociedad justa, reafirmar la soberanía e identidad nacional, profundizar el ejercicio de la ciudadanía democrática, respetar los

<sup>6</sup> La Resolución 84/09 del Consejo Federal de Educación “Lineamientos políticos y estratégicos de la educación secundaria obligatoria”, en su primer artículo, invita a las jurisdicciones provinciales a modificar y reorganizar la estructura del nivel secundario en pos de realizar las acciones necesarias para asegurar el ingreso, la permanencia y el egreso de los jóvenes. Y la Resolución 103/10 del CFE (2010, artículo 2) plantea que se debe “Establecer que, durante los años 2010 y 2011, las jurisdicciones podrán habilitar variadas alternativas y/o programas educativos que procuren que los jóvenes menores de dieciocho años, desescolarizados, ingresen y finalicen la educación secundaria obligatoria”.

derechos humanos y libertades fundamentales y fortalecer el desarrollo cultural, económico y social de la provincia.

- El estado nacional no suscribirá tratados de libre comercio que impliquen concebir a la educación como un servicio lucrativo o alienten cualquier forma de mercantilismo de la educación pública. (2015, p. 50)

En consonancia con los fundamentos en que se sustenta, el posicionamiento ideológico-político que asumen tanto el estado Nacional como el Provincial sobre la educación como un bien público indelegable, se advierte en el Capítulo II “Derecho a la Educación” - Sección Primera - Responsabilidad del Estado de la Ley de Educación Provincial (9870/2010) (LEP). Aquí aparece una referencia explícita a las políticas de inclusión como parte de la garantía del derecho a la educación:

Artículo 5º.- Derecho a la educación. Garantías. El Estado garantiza la igualdad de oportunidades y posibilidades educacionales ofreciendo, en la prestación de los servicios públicos de gestión estatal y privada reconocidos, condiciones equitativas para el acceso, permanencia y promoción de los alumnos. (...)

Proveerá, asimismo, políticas de inclusión educativa y protección integral para el crecimiento y desarrollo armónico de las niñas, niños, adolescentes, jóvenes y adultos, en especial cuando se encuentren en situaciones socioeconómicas desfavorables.

Artículo 6º.- Generalización del ejercicio del derecho a la educación. El Estado impulsará la generalización del ejercicio del derecho a la educación entre los sectores menos favorecidos de la sociedad, rurales y urbanos, instrumentando a tal efecto políticas especiales dirigidas a la atención educativa y la integración social. (Ley de Educación Provincial de Córdoba, 2010, artículos 5 y 6)

En este marco, la LEP prevé la modificación de la estructura del sistema educativo provincial –según lo establecía la Ley de Educación Nacional– en cuatro niveles. Y, en consonancia con la LEN, la

LEP amplía la obligatoriedad hasta la finalización de la educación secundaria –con una duración de seis años–, quedando ésta conformada en dos ciclos: básico y orientado.

La ampliación de la obligatoriedad del nivel secundario hasta su finalización (proceso que se inició en la década de los 90) promovió, por un lado, el acceso de generaciones de jóvenes que por primera vez accedían a este nivel de enseñanza y, por el otro, el retorno de jóvenes que habían abandonado la escuela secundaria. El acceso, permanencia y egreso del nivel obligatorio de la escolaridad estuvo impulsado, entonces, por políticas públicas que se presentaron con la intención de incentivar y acompañar las trayectorias educativas. Se asumieron la problemática del abandono, el fracaso y la repitencia como problemáticas de Estado y, como tales, adquirieron el rango de políticas públicas<sup>7</sup>.

Respecto a ello, al indicar las metas a mediano plazo para la educación primaria y secundaria de la provincia de Córdoba, el texto de la LEP (en el título quinto, Disposiciones Complementarias y Transitorias) expresa,

b) Educación Primaria y Secundaria: asegurar la escolarización de todas las niñas y niños en la educación de nivel primario y secundario en condiciones satisfactorias. (...)

6) Se prevé dar continuidad al “Programa Provincial de Becas Estudiantiles - Nivel Medio” para alumnos pertenecientes a familias de bajos recursos y con buen desempeño académico.

c) Promover la inclusión de estudiantes de nivel secundario a partir de iniciativas y acciones sostenidas orientadas a la población objetivo, tales como:

1) Llevar a cabo acciones que permitan en el menor tiempo posible alcanzar el cumplimiento de la obligatoriedad del nivel para

<sup>7</sup> Entre las iniciativas desplegadas para garantizar la inclusión plena en el ámbito nacional encontramos el Programa Nacional de Becas, los Programas de Mejora Institucional, el Fortalecimiento de la formación docente y el Plan Finalización de la Escolaridad Primaria y Secundaria (FinEs).

lo cual se prevé el sostenimiento del Programa de Inclusión y Terminalidad de la Educación Secundaria hasta su finalización correspondiente, en el transcurso del año 2014.

2) Generar estrategias que resuelvan el problema de la repitencia escolar y de iniciativas en múltiples campos para mejorar la calidad de la enseñanza para lo cual se prevé avanzar con la incorporación de doscientos sesenta y seis (266) coordinadores de curso en el nivel secundario de educación. (Ley Provincial de Educación, 2010, artículo 113)

Resulta interesante destacar los términos en que se formulan las metas, en expresiones tales como *“asegurar la escolarización”* o *“en el menor tiempo posible alcanzar el cumplimiento de la escolaridad del nivel”*. Para ello, se prevén distintas acciones que adquieren rango formal, tales como el “Programa Provincial de Becas Estudiantiles – Nivel Medio”, el “Programa inclusión y terminalidad y formación laboral para jóvenes de 14 a 17 años (PIT)” así como también la incorporación de “coordinadores de curso en el nivel secundario de educación”.

A propósito de lo mencionado, vale aclarar que la definición explícita en el texto jurídico de programas y propuestas de inclusión denota la voluntad de reconocer las problemáticas de exclusión educativa y social como un tema prioritario en la agenda educativa del Estado provincial, contemplando las diferentes dimensiones que intervienen en el problema. Estas serían, entre otras, dimensiones referidas a las condiciones materiales (becas estudiantiles), la incorporación de nuevos roles docentes que acompañen las trayectorias educativas (coordinadores de curso) y el diseño de formatos alternativos de escolarización.

Puntualmente, respecto al diseño de formatos alternativos de escolarización para el nivel secundario, haremos referencia al “Programa inclusión/terminalidad y formación laboral para jóvenes de 14

a 17 años” (2010)<sup>8</sup> que constituye una iniciativa a término, de escala local, que tiende a generar condiciones para el acceso, permanencia y egreso de la escuela secundaria de sectores con trayectorias de fracaso dentro del nivel. Los destinatarios son jóvenes de 14 a 17 años y el requisito de ingreso es haber estado fuera del sistema educativo durante un año o más.

El programa mencionado se despliega con un formato organizacional flexible que incluye la figura de tutorías con formación para el trabajo. Asimismo, plantea una modalidad diferente en las contrataciones laborales de los docentes que participan y propone el desarrollo de contenidos de manera integrada. También instauro el cursado y la promoción por materias, no por año, lo que propiciaría trayectorias progresivas de acreditación por disciplina. Esta innovación no es menor, si se piensa en el formato tradicional de cursado de la escuela secundaria, donde las trayectorias escolares están pensadas de manera uniforme y lineal, con sistemas de promoción por año.

Consideramos que, en términos de propuesta, el PIT apunta a los costados débiles del propio sistema de educación secundaria, contemplando trayectorias discontinuas de escolarización, formatos flexibles de cursado y sistemas alternativos de promoción. Esto nos invita a repensar los criterios de estructuración de la propia organización escolar en términos de tiempo, espacio, diseño curricular y sistemas de acreditación. En esta línea acordamos con los aportes e inquietudes que autores como Kravetz y López comparten, al expresar que el programa no forma parte de la oferta regular de nivel secundario, por lo que, si bien “es una estrategia interesante de reinsertión de los jóvenes dentro del sistema, podría contribuir a profundizar la fragmentación del sistema en relación a la calidad de la propuesta según diferentes tipos de escuelas, zonas de residencia, población que atiende” (2017, p. 13). En este sentido, consideramos

<sup>8</sup> Iniciativa que se enmarca en la Ley Nacional y en los acuerdos del Consejo Federal de Educación (Resoluciones N.º 79/2009, 84/2009, 88/2009, 90/2009 y 93/2009). Este programa fue creado por el Decreto 125/09 de la Provincia de Córdoba.

que estas observaciones resultan pertinentes si abordamos el desafío de la inclusión educativa desde sus múltiples aristas; entre ellas, un sistema educativo altamente fragmentado. Sin embargo, como lo expresamos al inicio de esta presentación, el reconocimiento y la explicitación de las trayectorias escolares discontinuas y de las debilidades del propio sistema de enseñanza en los propios cuerpos normativos, así como su organización y las propuestas innovadoras que ofrece, resultan ya un camino iniciado en pos de un sistema educativo con mayor justicia social.

## Cierre

En el presente artículo realizamos sin pretensión de exhaustividad un recorrido en clave histórica y política sobre la trayectoria del sistema educativo argentino y las paradojas de la igualdad, profundizando particularmente en el nivel secundario de enseñanza y en las políticas educativas desplegadas en el período 2003-2015, en dos escalas (nacional y provincial).

Consideramos que este recorrido puede constituir un aporte para comprender la trayectoria del nivel secundario de enseñanza en su complejidad, haciendo eje en el derecho a la educación y su garantía, y en su configuración y reconfiguración en el marco de coyunturas históricas y políticas particulares.

Abordar el análisis de las trayectorias de las políticas necesariamente nos interpela en relación a los procesos históricos y políticos – continuidades y discontinuidades– que abonaron e hicieron posibles que determinados procesos de lucha y reivindicaciones de diferentes grupos sociales y/o actores puedan ser reconocidos y visibilizados. Al respecto, entendemos que el análisis de las fuentes (normativas) realizado constituye un aporte relevante pero incompleto, ya que es necesario –y podría ser la segunda parte de este artículo– completarlo con el análisis e indagación, situados y en territorio, acerca de cómo esas regulaciones toman cuerpo a través de las experiencias

de los principales actores involucrados (les jóvenes, les docentes y la comunidad educativa en su conjunto). En esa línea, este apartado pretende ser un cierre y a la vez una invitación en ese sentido.

### Interrogantes para seguir reflexionando

1. Según el recorrido sobre la trayectoria de las políticas de inclusión educativa, ¿cuáles han sido las principales paradojas del principio de igualdad educativa?
2. A partir de la lectura de las fuentes (Ley Nacional de Educación y Ley de Educación de la Pcia. de Córdoba) identifique los artículos que, según Ud., contribuyen a promover el derecho a la educación. Describa continuidades entre ambos textos normativos.
3. A partir de la lectura del “Programa inclusión/ terminalidad de la Escuela Secundaria y formación laboral para jóvenes de 14 a 17 años”, señale: ¿qué aspectos del formato escolar presentan innovaciones? ¿Por qué dichas innovaciones podrían constituir un avance en términos de garantía del derecho a la educación? Identifique argumentos en el artículo que aquí presentamos.

### Glosario

*Formato escolar:* en un sentido amplio, refiere a la organización del tiempo, el espacio, los contenidos, los criterios de agrupación de los estudiantes, los sistemas de acreditación, el régimen disciplinar, entre otros.

*Exclusión educativa:* Flavia Terigi describe cinco tipos.

Estar fuera de la escuela; abandono de la escuela luego de asistir varios años a ella; escolaridad de baja intensidad [alumnos que, aunque asisten

a la escuela, no se involucran con sus actividades educativas]; aprendizajes elitistas o sectarios [en marcos curriculares que no contemplan los intereses, perspectivas y necesidades de todos los sectores], aprendizajes de baja relevancia [aquellos alumnos que no fracasan pero accedieron a aprendizajes que no son suficientes para seguir estudiando en el sistema o fuera de él]. (2009, p. 20)

#### *Igualdad de oportunidades:*

Posibilidad para todos de ocupar cualquier posición en función de un principio meritocrático. Aspira menos a reducir las desigualdades de las posiciones sociales que a luchar contra las discriminaciones que obstaculizan la realización del mérito, permitiéndole a cada cual acceder a posiciones desiguales como resultado de una competencia equitativa en la que individuos iguales se enfrentan para ocupar puestos sociales jerarquizados. En este caso, las desigualdades son justas, ya que todos los puestos están abiertos a todos. (Dubet, 2012b, p. 44)

## **Bibliografía**

Abratte, J. P. (2015). Leyes, políticas y educación en Córdoba: algunas reflexiones en torno a la trayectoria de la legislación educativa provincial en una perspectiva histórico política. En J. P. Abratte y S. Roitemburd (comps.), *Historia, Política y reforma educativa: aportes críticos, transformaciones culturales y prospectiva en el espacio educativo argentino*, (pp. 233-258). Universidad Nacional de Córdoba.

Abratte, J. P. (2016). *El derecho a la educación y la (des) igualdad educativa: historia, política y desafíos*. Disponible en: [https://ffyh.unc.edu.ar/jpabratte-pedagogo/wp-content/uploads/2020/10/2-2016-El-derecho-a-la-educacion-y-la-des-igualdad-educativa\\_-historia-politica-y-desafios.pdf](https://ffyh.unc.edu.ar/jpabratte-pedagogo/wp-content/uploads/2020/10/2-2016-El-derecho-a-la-educacion-y-la-des-igualdad-educativa_-historia-politica-y-desafios.pdf)

Abratte, J. P. (24 de agosto de 2018). Prácticas, discursos y problemáticas necesarias en una formación docente emancipadora. Conferencia

presentada en Paraná, Entre Ríos. En: <https://ffyh.unc.edu.ar/jpabrattepedagogo/wp-content/uploads/2020/10/6-2019-Practicas-discursos-y-problematicas-necesarias-en-una-formacion-docente-emancipadora-Parana.pdf>.

Brubaker, R. y Cooper, F. (2002). Más allá de identidad. *Apuntes de Investigación* (7), 1-66.

Carranza, A. y Kravetz, S. (2010). Políticas Públicas y Educación Secundaria. *Revista de Política Educativa* 3(2), 3-16. <https://seer.ufrgs.br/Poled/article/view/22721>

Dubet, F. (2012a). *Repensar la justicia social. Contra el mito de la igualdad de oportunidades*. Siglo XXI.

Dubet, F. (mayo-junio de 2012b). Los límites en la igualdad de oportunidades. *Revista Nueva Sociedad* (239), 42-50.

Dussel, I. y Southwell, M. (2004). La escuela y la igualdad renovar la apuesta. *Revista El Monitor de la Educación*, 1-3.

Dussel, I. (2005). Desigualdades sociales y desigualdades escolares en la Argentina de hoy. Algunas reflexiones y propuestas. En J. C. Tedesco (comp.), *¿Cómo superar la desigualdad y la fragmentación del sistema educativo argentino?* (pp. 85-116). Ministerio de Educación de la Nación, IIPE – UNESCO.

Dussel I. (2009). La escuela media y la producción de la desigualdad: continuidades y rupturas. En G. Tiramonti y N. Montes (comps.), *La educación media en debate* (pp. 39-52). Manantial/FLACSO.

Fernandez Aguerre, T. (2009). El peso del origen institucional: una hipótesis sobre las políticas de inclusión en la Educación Media de Uruguay. *Revista Uruguaya de Ciencia Política* 19(1), 143-164.

Grimson, A. (2011). *Los límites de la cultura. Crítica de las teorías de la identidad*. Siglo XXI.

Kravetz, S. y López, V. (2017). Relaciones intergubernamentales y materialización de políticas inclusivas en el contexto de gobiernos progresistas en Argentina. *Revista Textura* 19(40), 58-72.

Ley 9870 de 2010. Ley Provincial de Educación. 15 de diciembre de 2010 [B. O. del 6 de enero de 2011].

López, V. (2020). Políticas de inclusión y derecho a la educación en el nivel secundario de enseñanza. *Revista Apertura* (3), 47-54. Disponible en: <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/apertura/issue/view/2074>

Resolución 103 de 2010 [Consejo Federal de Educación]. De la aprobación del documento "Propuestas de inclusión y/o regularización de trayectorias escolares en la educación secundaria". 24 de junio de 2010.

Segato, R. (2002). Identidades Políticas/Alteridades Históricas: una crítica a las certezas del pluralismo global. *RUNA*, XXIII(1), 239-275.

Terigi, F. (2016). *Políticas públicas en Educación tras doce años de gobierno de Néstor Kirchner y Cristina Fernández*. Friedrich Ebert Stiftung.

Tiramonti, G. (2009). Una aproximación a la dinámica de la fragmentación del sistema educativo argentino. Especificaciones teóricas y empíricas. En G. Tiramonti y N. Montes (comps.), *La educación media en debate*. Manantial/FLACSO.



## Sobre los autores y autoras

**Lucas Palladino** Doctor en Antropología (FFYH/UNC). Licenciado en Geografía (FFYH/UNC). Profesor titular de “Introducción al Pensamiento Geográfico” y “Seminario Perspectivas sobre el territorio: genealogías, abordajes y (cosmo)políticas”. Becario pos-doctoral de CONICET (IDACOR/CONICET). Temas de investigación: reemergencias, procesos de comunalización y territorialización de comunidades indígenas comechingón en la provincia de Córdoba. Correo electrónico: [lucas.palladino@unc.edu.ar](mailto:lucas.palladino@unc.edu.ar)

**Jaqueline Vassallo** Doctora en Derecho y Ciencias Sociales por la Universidad Nacional de Córdoba. Investigadora independiente del CONICET y profesora titular por concurso en la Escuela de Archivología, Facultad de Filosofía y Humanidades de la Universidad Nacional de Córdoba. Fundadora de la Red Iberoamericana de Investigación en Historia, Mujeres y Archivos. Correo electrónico: [jaqueline.vassallo@unc.edu.ar](mailto:jaqueline.vassallo@unc.edu.ar)

**Eda Gelmi** Profesora y Licenciada en Historia (UNC). Docente a cargo de la cátedra Historia Social de la Educación (FFyH - UNC). Miembro de la Sociedad Argentina de Historia de la Educación. Ha centrado sus investigaciones en el peso de los sentidos políticos

totalitaristas en el campo de la educación, tanto desde la perspectiva diacrónica como las problemáticas actuales. Hasta el año 2018 fue docente en I.S.F.D. Correo electrónico: edagelmi@hotmail.com

**José Bustamante Vismara** Doctor en Historia por El Colegio de México y magíster por la Universidad Torcuato di Tella. Investigador adjunto del CONICET y docente del Departamento de Historia de la Universidad Nacional de Mar del Plata. Correo electrónico: jovisma@mdp.edu.ar

**Valentina Ayrolo** Doctora en Historia por la Universidad de París I (Panthéon-Sorbonne). Investigadora independiente del CONICET y profesora de la cátedra de Historia Argentina I (siglo XIX) DH- FH-UNMDP. Correo electrónico: vayrolo@mdp.edu.ar

**Eunice Noemí Rebolledo Fica** Doctora en Ciencias de la Educación. Se desempeña como profesora asistente de la Cátedra de Historia Argentina de la Educación en la Escuela de Ciencias de la Educación de la Facultad de Filosofía y Humanidades de la UNC. Desarrolla tareas de investigación en temáticas referidas a la relación educación y religión en el Centro de Investigaciones de la Facultad de Filosofía y Humanidades. (CIFYH-UNC). Correo electrónico: eunice.rebolledo@unc.edu.ar

**Gabriela Lamelas** Doctora en Ciencias de la Educación y especialista en la Enseñanza de las Ciencias Sociales por la Universidad Nacional de Córdoba. Docente en las cátedras de Didáctica General y Didácticas Específicas (UNC) y profesora en la Licenciatura en la Enseñanza de las Ciencias Sociales (UNIPE). Coordina el Departamento de Pedagogía del Instituto Superior de Estudios Pedagógicos de Córdoba (ISEP). Correo electrónico: gabrielalamelascba@gmail.com

**Yamila Gánzer** Profesora en Historia por la Universidad Nacional de Río Cuarto. Está realizando la Maestría en Ciencias Sociales

(UNRC). Fue becaria de investigación de la Secretaría de Ciencia y Técnica de la UNRC y del Consejo Interuniversitario Nacional. Miembro de la Junta Municipal de Historia de Río Cuarto. Integrante del Grupo de Investigación y Extensión en Historia Regional, Facultad de Ciencias Humanas, Universidad Nacional de Río Cuarto. Correo electrónico: yamilaganzer@gmail.com

**Luisa Inés Moreno** Magíster en Investigación Educativa, licenciada y profesora en Letras Modernas. Actualmente es docente de la cátedra de Metodología de la Investigación en Ciencias Sociales en la FFyH de la Universidad Nacional de Córdoba. Dirigió e integra proyectos de investigación y se dedica a realizar estudios en las áreas de educación, lengua y literatura.

**Sonia Banegas** Magíster en Demografía (CEA UNC), licenciada en Historia y profesora en Historia (UNC). Coordinadora de Investigación del Instituto de Estudios Educativos de la Escuela Normal Superior Dr. Agustín Garzón Agulla. Vicedirectora General de la ENSAGA. Correo electrónico: soniabanegas@gmail.com

**Estela Moyano** Licenciada en Historia y profesora en Historia (UNC). Vicedirectora de la Escuela Normal Superior Dr. Agustín Garzón Agulla. Coordinadora del Departamento de Ciencias Sociales del ISEP. Correo electrónico: itilmoygmail.com

**Olga Bartolomé** Magíster en Pedagogía, especialista en Asesoramiento y Gestión Pedagógica y licenciada en Ciencias de la Educación (todos por la UNC). Profesora en Educación Preescolar. Coordinadora del museo escolar ENSAGA. Docente de nivel superior. Correo electrónico: olgabartolome4@gmail.com

**Marcela María Cena** Doctora en Educación Física y profesora de Ciencias de la Educación. Secretaria de posgrado e investigación de la Universidad Provincial de Córdoba. Docente e investigadora de la

Facultad de Educación Física de la UPC. Integrante de Praxis - Red Internacional de Investigación Pedagógica en Educación Física Escolar (REIPEFE). Correo electrónico: marcelacena@upc.edu.ar

**Carina Bologna** Licenciada en Educación Física, profesora en Ciencias de la Educación. Subsecretaria de posgrado e investigación de la Facultad de Educación Física de la Universidad Provincial de Córdoba. Docente e investigadora de la Facultad de Educación Física de la UPC. Integrante de Praxis - Red Internacional de Investigación Pedagógica en Educación Física Escolar (REIPEFE). Correo electrónico: carinabologna@upc.edu.ar

**Silvia Roitenburd** Doctora en Historia. Se ha desempeñado como profesora titular ordinaria de Historia de la Educación Argentina en la FFyH-UNC. Fue docente e investigadora y es formadora en actividades de posgrado en diversas instituciones de nuestro país y otras universidades de Latinoamérica. Investigadora de la UNC, ha dirigido proyectos de investigación en perspectiva interdisciplinaria y a becarios e investigadores de la UNC y CONICET dentro del área de Historia educativo-cultural. Correo electrónico: silviaroi@gmail.com

**Tatiana Zancov** Profesora y licenciada en Ciencias de la Educación (UNC). Especialista en Educación y TIC (INFoD). Miembro de la comisión directiva de la Sociedad Argentina de Historia de la Educación. Docente de Historia Social de la Educación (FFyH-UNC). Se dedica a la formación docente e investigación educativa desde el año 2008. Correo electrónico: tzancov@unc.edu.ar

**Gonzalo Martín Gutierrez** Profesor en Ciencias de la Educación, magíster en Investigación Educativa por la UNC y especialista en Ciencias Sociales con Mención en Currículum y Prácticas Escolares (FLACSO). Es profesor adjunto en las cátedras de Historia de la Educación Argentina (ECE-FFyH-UNC) y Didáctica General (FCC-UNC) y profesor asistente en la cátedra de Didáctica General

(ECE-FFyH-UNC). Es director del Instituto de Capacitación e Investigación de los Educadores de la Provincia de Córdoba (UEPC). Correo electrónico: gutierrezg61@yahoo.com.ar

**Mariana Tosolini** Doctora en Estudios Sociales de América Latina (CEA.UNC). Profesora y licenciada en Ciencias de la Educación (FFyH:UNC) Profesora asistente de Historia Social de la Educación. Investigadora en el Centro de Investigaciones de la FFyH. UNC. Profesora adjunta en el Depto. de Cs. de la Educación y Salud y profesora del Seminario Historia y Política de la Educación de Jóvenes y Adultos en el Doctorado en Educación de Jóvenes y Adultos de la Universidad Nacional de Chilecito. Correo electrónico: marianatosolini@gmail.com

**Silvia Servetto** Licenciada en Ciencias de la Educación, magíster en Investigación Educativa con orientación socioantropológica y doctora en Ciencias de la Educación por la Universidad Nacional de Córdoba, Argentina. Es profesora regular de las cátedras de Sociología de la Educación (FFyH) y Sociología Sistemática (FCS) de la UNC. Es directora alterna de la Maestría en Investigación Educativa con orientación socioantropológica (CEA-FCS-UNC, Argentina). Correo electrónico: silvia.servetto@gmail.com

**Juan Pablo Abratte (1969-2019)** Profesor y licenciado en Ciencias de la Educación, magíster en Ciencias Sociales (UNC) y doctor en Ciencias Sociales (FLACSO Argentina); profesor adjunto regular de Historia de la Educación Argentina (Escuela de Ciencias de la Educación, FFyH, UNC); director del proyecto de investigación “Historia, política y reforma educativa: aproximaciones a la historia educativa de Córdoba”; referente provincial y nacional en temáticas del campo de la historia y la política educativa argentina. Fue decano de la FFyH, UNC.

**Vanesa López** Licenciada y profesora en Ciencias de la Educación, FFyH, UNC, diplomada en “Educación y Nuevas Tecnologías” FLACSO, Argentina, y doctoranda en Estudios Sociales de América Latina CEA, UNC. Profesora asistente por concurso en las cátedras “Organización y Administración Educacional” y “Política y Legislación Escolar” de la Escuela de Ciencias de la Educación de la FFyH, UNC. Actualmente se desempeña como secretaria académica de grado de la FFyH, UNC. Correo electrónico: [vanelopezjairala@gmail.com](mailto:vanelopezjairala@gmail.com)







Esta compilación ofrece un recorrido por diferentes aristas del campo de la *Historia de la Educación Argentina* estudiada y analizada desde Córdoba, Argentina. La referencialidad en Córdoba invita a construir articulaciones con otros contextos provinciales, nacionales e internacionales que conforman una compleja trama cuyos hilos se intentan dilucidar.

Dirigida especialmente a profesores y estudiantes de las instituciones de formación docente, pone a disposición una serie de textos, fuentes e interrogantes que, provenientes del campo de la investigación y centrados en algunas particularidades de los procesos educativos, actores, instituciones, prácticas, se proponen aportar saberes a estos procesos formativos.

Las y los autores proponen pensar desde diferentes enfoques teóricos, metodológicos y epistemológicos una serie de problemas que abarcan el periodo que va desde la Conquista hasta el pasado reciente, intentando aportar al desarrollo de una conciencia histórica que posibilite problematizar el presente de la educación en perspectiva interdisciplinaria.

